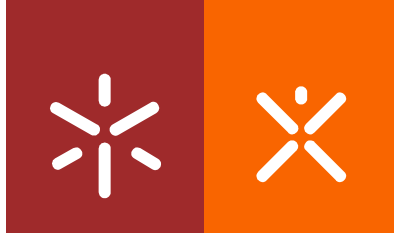




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Maria Ferreira Gonçalves

**Educação visual e plástica como
construtora de aprendizagens significativas**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Maria Ferreira Gonçalves

Educação visual e plástica como construtora de aprendizagens significativas

Relatório de estágio
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob orientação de
Doutor José Alberto Martins

junho de 2013

Declaração

Nome: Ângela Maria Ferreira Gonçalves

Endereço Eletrónico: angelamfgoncalves@gmail.com

Nº Cartão Cidadão: 104 667 45

Título do Relatório de Estágio: Educação visual e plástica como construtora de aprendizagens significativas

Orientador: Doutor José Alberto Martins

Ano de conclusão: 2013

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

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

Universidade do Minho, ____/de Junho de 2013

Assinatura: _____

(Ângela Maria Ferreira Gonçalves)

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida. É a vida.”

(John Dewey, 1959)

Agradecimentos

A todos os professores da Universidade do Minho, pelo apoio e disponibilidade que demonstraram ao longo do meu percurso académico

Ao meu supervisor, Doutor José Alberto Martins, pelo apoio e incentivo, pela disponibilidade, pela visão holística que tem da educação, permitindo que, com firmeza, eu acreditasse nas novas formas de agir.

À professora Helena, pela partilha de saberes e bibliografia concedida; a todos os auxiliares e professores de Alvelos, pela ajuda e amizade.

Às crianças de Alvelos, autores da minha trajetória, que foram a força maior para acreditar neste trabalho.

A todas as amigas, pela amizade e por me acompanharem ao longo do meu percurso académico e me encorajarem a prosseguir.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, pelo apoio, pelo carinho e pela força constante que me transmitiram.

Ao meu marido, Gaspar, e aos meus filhos, Hélder e Rafael, pelo amor e incentivo, pelo apoio incondicional ao longo deste percurso a quem dedico este trabalho.

A todos, do fundo do coração, muito obrigada.

Resumo

O presente relatório apresenta um projeto de realização de uma investigação pedagógica, com intervenção no 1.º ano do Ensino Básico tendo por base a metodologia de investigação-ação. Depois de estudado o contexto e descoberta a sua pertinência, foi escolhida a Educação Visual e Plástica como área articuladora e integradora de diferentes conteúdos, num traçado convergente de metas de aprendizagem.

Neste sentido, analisa-se a ação pedagógica desenvolvida e vivida ativamente, para demonstrar que existem mecanismos e processos de aprendizagem capazes de, através da Educação Visual e Plástica, contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Estes mecanismos, no contexto em ação, resultaram de um novo olhar sobre a Educação Visual e Plástica, assumindo-a como área capaz de envolver todas as outras num todo, numa abrangência que permitiu que a atividade desenvolvida fosse capaz de se regular nas significações ali produzidas e transformadas. Estas, por si só, geraram novas atividades e, conseqüentemente, novos significados que permitiram estabelecer na criança uma maior compreensão das aprendizagens que ia realizando.

Sintetizando, o aluno, neste processo, sentiu-se implicado ao ser valorizado e ao conhecer o objetivo da ação, a qual por si só o motivava a agir e a querer prosseguir.

Com base nos resultados obtidos através de uma análise qualitativa e quantitativa, e sua triangulação, conclui-se que esta interdisciplinaridade, tendo como pano de fundo a Educação Visual e Plástica, é muito positiva, quer para o bem estar da criança e para as suas emoções e autoestima, quer para o sucesso das múltiplas aprendizagens significativas que realizou.

Considero que foi empiricamente demonstrado, ao longo do projeto de investigação, que a trajetória das intervenções no contexto foi verdadeiramente estimulante e motivadora, proporcionando uma grande dose de meta-reflexões, numa constante diálise com a vertente científica, que, sem margem de dúvida, me permitiram desenvolver competências profissionais fundamentais, correlacionando a transversalidade e interdisciplinaridade dos conhecimentos com uma metodologia de ensino e de aprendizagem focada na Educação Visual e Plástica.

Abstract

This report is on a project of an educational research intervention in the 1st year of Basic Education using an investigation-action methodology. This project came about after studying the importance of Visual Education and Plastic Expression as tools to better articulating and integrating different content in order to achieve the desired goal of enhanced learning.

In this sense, the developed educational action is analyzed and put into action, to demonstrate that mechanisms and learning processes exist capable of contributing to a child's integral development through Visual Education and Plastic Expression methods.

These mechanisms in action have resulted in a new outlook towards Visual Education and Plastic Expression, assuming them as methods of involving all others as a whole, in an inclusion allowing for the developed activity to be capable of regulating the produced or transformed outcomes. These, by themselves, generate new activities and consequently new meanings resulting in a child's greater understanding of what he is learning and developing.

In sum, the students in this process felt involved and valued in the outcome, knowing the objective of the action intended, which by itself motivated them to undertake the task and want to continue.

Based on the results obtained through a qualitative and quantitative analysis and triangulation, we can conclude that this interdisciplinarity approach, based on Visual Education and Plastic Expression, is very positive, both for the emotional well being of the students and their self-esteem, as well as for the success of all the knowledge they've obtained during the activities they've undertaken.

I consider that throughout this research project it was empirically demonstrated that the path of the interventions in context were truly stimulating and motivating, providing a great dose of goal-reflections, in a constant dialysis with the scientific scope, that, without a doubt, allowed me to develop fundamental professional competences, correlating the transversality and Interdisciplinarity of the knowledge obtained with a teaching methodology and learning focused on Visual Education and Plastic Expression.

Índice geral

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE TABELAS IMAGENS E GRÁFICOS	VIII
ABREVIATURAS	X
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - CONTEXTO PEDAGÓGICO	13
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	13
1.2 A SALA DE AULA EM CONTEXTO	13
1.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	14
1.4 PROJETO EDUCATIVO, PROJETO CURRICULAR DO AGRUPAMENTO, PLANO DE TURMA	15
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
2.1 ENSINO BÁSICO	18
2.2 EDUCAÇÃO VISUAL E PLÁSTICA	19
2.3 CONSTRUTIVISMO E SOCIO-CONSTRUTIVISMO	23
2.4 APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	25
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	28
3.1 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	28
3.2 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	30
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	36
4.1 DADOS QUALITATIVOS	36
4.1.1 <i>Desenvolvimento das intervenções</i>	37
4.1.2 <i>Primeira intervenção: “O novo rei dos tigres”</i>	40
4.1.3 <i>Segunda intervenção: “Os amigos”</i>	43
4.1.4 <i>Terceira intervenção: “História imaginária”</i>	48
4.1.5 <i>Análise à evolução do grafismo</i>	52
4.1.6 <i>Quarta intervenção: Divulgação</i>	54
4.2 DADOS QUANTITATIVOS	59
4.2.1 <i>Análise às diferentes histórias trabalhadas e construídas no projeto</i>	59
4.2.2 <i>Análise ao processo de escrita na história “Os amigos”</i>	62
4.2.3 <i>Análise ao impacto dos quadros de Munch e Kandinsky nas aprendizagens</i>	64
4.2.4 <i>Análise aos sentimentos em relação às atividades desenvolvidas</i>	66
4.3 TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS	67
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	79

Índice de tabelas imagens e gráficos

<i>Imagem 1.2 1 – Sala de aula onde decorreu a prática pedagógica</i>	13
<i>Tabela 3.2 1 – Calendarização da investigação</i>	32
<i>Tabela 3.2 2 – Intervenções e estratégias</i>	35
<i>Imagem 4.1.1 1 – Mapa de Conteúdos: Atividades realizadas ao longo projeto</i>	39
<i>Imagem 4.1.2 1 – História “O novo rei dos tigres”</i>	40
<i>Imagem 4.1.2 2 – Construção da capa “O novo rei dos tigres</i>	40
<i>Imagem 4.1.2 3 – Construção da capa “O novo rei dos tigres”</i>	41
<i>Imagem 4.1.2 4 – Seleção da capa</i>	41
<i>Imagem 4.1.2 5 – Apresentação de pesquisas</i>	41
<i>Imagem 4.1.2 6 – Ficha técnica do tigre</i>	42
<i>Imagem 4.1.2 7 – Cartaz da caracterização dos animais</i>	42
<i>Imagem 4.1.3 1 – Visualização dos grafismos para construção da história</i>	43
<i>Imagem 4.1.3 2 – Visualização dos grafismos para construção da história</i>	43
<i>Imagem 4.1.3 3 – Texto escrito dos alunos</i>	45
<i>Imagem 4.1.3 4 – Construção da história</i>	45
<i>Imagem 4.1.3 5 – Ler texto com os grafismos</i>	46
<i>Imagem 4.1.3 6 – Construção da letra [R] com plasticina</i>	46
<i>Imagem 4.1.3 7 – Recorte de palavras com letra [R]</i>	46
<i>Imagem 4.1.3 8 – Planificação da capa “Os amigos”</i>	47
<i>Imagem 4.1.3 9 – Pintura da capa “Os amigos”</i>	47
<i>Imagem 4.1.4 1 – Ilustração e história imaginária</i>	49
<i>Imagem 4.1.4 2 – Ilustração da história imaginária</i>	49
<i>Imagem 4.1.4 3 – Ilustração da história imaginária</i>	49
<i>Imagem 4.1.4 4 – Identificação de figuras geométricas</i>	50
<i>Imagem 4.1.4 5 – Construções com figuras geométricas</i>	50
<i>Imagem 4.1.4 6 – Pintura Kandinsky</i>	51
<i>Imagem 4.1.4 7 – Pintura Kandinsky</i>	51
<i>Imagem 4.1.4 8 – Aplicação técnica da esponja</i>	51
<i>Imagem 4.1.4 9 – Aplicação da técnica da esponja</i>	51
<i>Imagem 4.1.4 10 – Música com coreografias de figuras geométricas</i>	52
<i>Imagem 4.1.5 1 – Evolução do grafismo</i>	52

<i>Imagem 4.1.5 2 – Primeiro grafismo do projeto</i>	53
<i>Imagem 4.1.5 3 – Último grafismo do projeto</i>	53
<i>Imagem 4.1.6 1 – Planificação do convite</i>	54
<i>Imagem 4.1.6 2 – Construção do convite</i>	54
<i>Imagem 4.1.6 3 – Texto manuscrito no quadro</i>	54
<i>Imagem 4.1.6 4 – Convite manuscrito pelos alunos</i>	55
<i>Imagem 4.1.6 5 – Convite ilustrado pelos alunos: técnica do sopra</i>	55
<i>Imagem 4.1.6 6 – Pintura das telas em grupo</i>	56
<i>Imagem 4.1.6 7 – Pintura das telas a partir das mãos dos alunos</i>	56
<i>Imagem 4.1.6 8 – Portefólio individual dos alunos</i>	56
<i>Imagem 4.1.6 9 – Telas pintadas dos alunos</i>	57
<i>Imagem 4.1.6 10 – Exposição na Biblioteca Municipal de Barcelos</i>	57
<i>Imagem 4.1.6 11 – Texto exposto na Biblioteca Municipal de Barcelos em conjunto com as telas e livro</i>	58
<i>Gráfico 4.2.1 1 – Preferências dos alunos relativamente aos poemas</i>	60
<i>Gráfico 4.2.1 2 – Preferências dos alunos relativamente à atividade “O novo rei dos tigres”</i>	60
<i>Gráfico 4.2.1 3 – Memória dos alunos sobre os materiais utilizados na história «Os amigos», sete semanas depois</i>	61
<i>Gráfico 4.2.1 4 – Preferências dos alunos relativamente às histórias elaboradas a partir dos desenhos</i>	62
<i>Gráfico 4.2.2 1 – Processo escrita(planear-fazer-rever)</i>	62
<i>Gráfico 4.2.2 2 – Preferências dos alunos ao trabalharem com a letra [R]</i>	63
<i>Gráfico 4.2.3 1 – Preferências dos alunos em relação às obras apresentadas</i>	64
<i>Gráfico 4.2.3 2 – Descoberta de figuras geométricas pelos alunos</i>	65
<i>Gráfico 4.2.3 3 – Representação das sensações e sentimentos através das cores</i>	65
<i>Gráfico 4.2.4 1 – Sentimentos dos alunos em relação às atividades desenvolvidas</i>	66
<i>Gráfico 4.2.4 2 – Sentimentos relativos às atividades de escrita e desenho</i>	67

Abreviaturas

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB – Departamento do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EVP – Educação Visual e Plástica

Jl – Jardim de Infância

JS, L, MG, D, Pd, Ed, M, B etc - Identificação dos alunos

Ppt - *Powerpoint*

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a educação, a ciência e a cultura das nações unidas)

ZDN – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório expõe uma investigação pedagógica realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho.

A sua principal finalidade é a construção de um conhecimento profissional consistente, sustentado numa investigação pedagógica configurada em relações e processos de investigação-ação e de reflexão. Assim, este relatório enfatiza, de forma descritiva e num processo de reflexão, a minha intervenção e investigação pedagógica supervisionada, que teve por base a metodologia de investigação-ação. Este projeto de ação foi realizado com um grupo de vinte e duas crianças, com a idade de seis anos, a frequentarem o primeiro ano do 1º ciclo.

A pertinência deste projeto de investigação surgiu depois de um diagnóstico inicial ao contexto, no qual, numa primeira análise, alguns alunos revelaram dificuldade em se expressarem ao nível gráfico e, posteriormente, outros manifestaram falta de motivação e dificuldade em áreas de conteúdo, especialmente na escrita. Foi depois desta observação e análise que se iniciou uma investigação pedagógica que teve como pano de fundo a Educação Visual e Plástica (EVP).

De uma forma sintética, os objetivos do projeto têm duas finalidades principais: a aprendizagem dos alunos e a minha formação profissional. No primeiro caso, os objetivos delineados foram sustentados em processos de aprendizagem ativa, onde a atividade é um fator de sustentabilidade das aprendizagens significativas, através da EVP. A partir daqui, promoveu-se a sensibilidade e o pensamento da criança, de que resultaram produções (pintura e desenho) que, posteriormente, foram utilizadas para que emergissem experiências de aprendizagem de forma interdisciplinar, passíveis de captar a motivação e o interesse dos alunos. Para o desenvolvimento de competências profissionais mobilizaram-se capacidades de análise, de investigação e de reflexão, assim como uma maior consciencialização para metodologias e estratégias de ensino facilitadores de aprendizagens significativas.

Este processo dialético entre a dimensão científica e a dimensão pedagógica permitiu-me reestruturar práticas com mais rigor e intencionalidade, ultrapassar obstáculos e descobrir que, de facto, é possível proporcionar experiências educativas estimulantes numa profissão cada vez mais exigente.

Neste sentido, o relatório que se apresenta encontra-se dividido em cinco partes.

Numa primeira parte, que é mais descritiva, é feita uma caracterização do contexto, da sala de aula, da turma, do projeto educativo, do projeto curricular do agrupamento e do plano de turma, terminando com uma justificação da relevância do projeto.

Na segunda parte, faz-se um enquadramento teórico da Educação Básica e da EVP, com base no currículo, nas diretrizes de caráter administrativo, na legislação que regula os princípios gerais e orientadores da educação e nos autores que sustentam a correlação entre a EVP desenvolvimento intelectual e social da criança. Para além disso, é abordado o construtivismo e aprendizagens significativas, focando os processos de aprendizagem que, de forma integral, têm em conta os aspetos cognitivos, intelectuais, psicomotores, afetivos e sociais – visão holística da Educação, englobando o ser humano na sua totalidade.

A terceira parte reverte para a metodologia. Aqui, é relatada ao pormenor uma abordagem à metodologia da investigação-ação, um processo cíclico em que a tríade planejar-refletir-agir é assumida, numa dialética entre a teoria científica que regula a educação e as minhas ações neste projeto. Nesta parte abordam-se, ainda, os objetivos propostos pelo projeto com especial destaque para as estratégias utilizadas e consequentes instrumentos e recolha de dados.

Na quarta parte estamos perante a hermenêutica, mais concretamente, apresenta-se a análise e a discussão dos resultados. Num primeiro momento, faz-se a análise qualitativa do processo, das aprendizagens realizadas, das transformações operadas na criança, e da minha própria ação. No caso da criança, é analisada a sua forma de agir, a forma de pensar, os processos metacognitivos envolvidos e o impacto que as metodologias, através da educação visual e plástica, causaram na motivação, na sua autoestima e nos conhecimentos adquiridos. Relativamente ao segundo momento, faz-se uma análise quantitativa, com base num questionário aplicado às crianças no final do projeto. O questionário teve como intuito avaliar o impacto das atividades nas aprendizagens, na sua valorização pessoal e nos seus gostos. Num terceiro momento, faz-se a triangulação dos dados com a finalidade de encontrar evidências que corroborem as conclusões.

Este relatório termina com as conclusões finais da investigação, explicando como esta permitiu perceber novas práticas sobre a profissão docente e, em particular, sobre o papel da educação visual e plástica no desenvolvimento da interdisciplinaridade e, consequentemente, numa aprendizagem holística que promove a valorização pessoal da criança.

Capítulo I - Contexto Pedagógico

1.1 Caracterização do contexto

A escola onde desenvolvi o projeto de intervenção e investigação-ação é a escola EB1/JI de Paço, Alvelos, e situa-se a três quilómetros de Barcelos, concelho do qual faço parte. Esta escola pertence ao Agrupamento de Escolas de Cávado Sul, de Barcelinhos, com sede na 2,3 Rosa Ramalho – Barcelinhos.

O edifício é do tipo plano centenário com rés-do-chão e primeiro piso.

A escola está equipada com diversos materiais didáticos, lúdicos, pedagógicos e informáticos.

O nível socioeconómico da maioria das famílias é médio/baixo. Contudo os encarregados de educação são muito participativos e empenhados, acompanhando sempre o percurso escolar dos seus educandos.

1.2 A sala de aula em contexto

A sala é acolhedora (imagem 1.2 1), contendo cinco grandes janelas o que permite ter muita luminosidade. Tem também um recuperador de calor, possibilitando tornar o espaço agradável no Inverno. Em volta das paredes, podemos observar vários placards destinados às diferentes áreas do saber: expressões, matemática, estudo do meio e português.



Imagem 1.2 1 – Sala de aula onde decorreu a prática pedagógica

Nestes espaços é onde se fixam os cartazes construídos através de dinâmicas de grande e pequenos grupos e trabalhos individuais. Ao fundo, num dos cantos, existem várias almofadas onde se realizam, de vez em quando, momentos de leitura e onde se podem encontrar vários livros e jogos.

Também se tirou partido deste canto para realizar algumas das leituras, durante o estágio, nos meses de Novembro e Dezembro, permitindo, assim, momentos de leitura mais agradáveis e reconfortantes.

Num dos cantos existia uma área com banca e mesa. Esta área foi diariamente utilizada para as crianças lancharem, mas foi também usada para experiências de expressão plástica. Este espaço era também uma alternativa para preparar todos os materiais com antecedência, aquando das atividades de expressão plástica, contudo, por vezes, era pequeno para a variedade de materiais que envolvia.

É uma sala com bastante espaço e acolhedora, sendo possível circular à vontade entre as mesas. As mesas têm diferentes alturas e a sua disposição era alterada de acordo com a atividade planeada. Muitas vezes colocava as mesas em cinco grupos: um grupo era constituído por seis alunos, os restantes, por quatro alunos. Nesta posição realizaram-se alguns trabalhos de grupo, mas também individuais.

Os grupos não foram sempre os mesmos, sendo constituídos da forma mais heterogénea possível, tendo em conta as suas aprendizagens e aptidões artísticas dos alunos. Colocar os alunos em pequenos grupos foi muito vantajoso para a aprendizagem, pois promoveu muita interação e partilha de saberes. A minha mediação perante eles foi direcionada consoante as suas necessidades. Quando as mesas ficavam em pequenos grupos o espaço da sala parecia crescer, existindo assim, grande mobilidade, aspeto importante sobretudo para trabalhar as expressões.

1.3 Caracterização da turma

A turma de estágio correspondia ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Era constituída por 22 alunos, dos quais 10 eram raparigas e 12 eram rapazes. Dentro deste grupo de crianças nenhuma tinha necessidades educativas especiais, constatando que apenas duas receberam apoio na terapia de fala e somente outras duas usavam óculos, apresentando dificuldade em ver para quadro. Embora fosse um grupo muito agitado, mostrou melhorias ao longo do processo de aprendizagem mostrando-se entusiasmado nas atividades propostas. Gostaram dos desafios, foram criativos e interessados, levando o seu trabalho até ao fim. Alguns demonstraram dificuldade no trabalhar de grupo, outros precisaram de incentivos para serem mais autónomos.

Todos os alunos estavam nas atividades de enriquecimento curricular da turma, que eram as seguintes: iniciação ao inglês, atividade física e desportiva, música, artes dramáticas, apoio ao estudo.

1.4 Projeto educativo, projeto curricular do agrupamento, plano de turma

O projeto educativo deste agrupamento pretende ser um instrumento globalizante “capaz de definir, de forma clara, as linhas orientadoras da política educativa do Agrupamento” (Projeto Educativo do Agrupamento), em articulação com outros documentos fundamentais que fazem parte do mesmo. Tem por base princípios educacionais, como a participação e partilha, a democraticidade, a cidadania e a formação integral do aluno. As prioridades são a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e a qualidade do sucesso; aprofundar a relação Escola/Família/Comunidade e procurar que sejam alcançadas dimensões como “Saber Ser”, “Saber Estar” e “Relacionar-se” com os outros.

O tema integrador do agrupamento, “À descoberta do património”, é um projeto que pretende desenvolver nos alunos sentimentos de pertença e de identidade, à medida que vão descobrindo o seu meio e a sua cultura, tornando-se, assim, agentes dinâmicos na sociedade.

Os temas integradores da turma visam vários projetos: Projeto “leitura”, projeto “pequenos artistas” e projeto “pequenos cientistas”. No projeto “leitura” um dos objetivos consiste em proporcionar aos alunos, através de histórias, estímulos de criatividade e imaginação, assim como promover a divulgação dos trabalhos escritos, individuais e coletivos. Este projeto torna-se um meio privilegiado de dar sentido à aprendizagem e de enriquecimento pessoal, promovendo a motivação dos alunos para a escrita e a sua autoestima, através da divulgação das suas produções escritas. O projeto “pequenos artistas” pretende estimular o gosto pela arte e pela literacia artística e também facilitar o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem diversificadas.

1.5 Justificação relevância do projeto

A pertinência deste projeto de investigação surgiu tendo em conta que a turma que iniciou o seu 1º ano no 1º ciclo, os princípios educativos presentes no projeto educativo da escola, assim como, os temas integradores da turma.

Depois de uma análise cuidada a estes documentos e uma observação à turma diagnostiquei neste contexto de ação, que alguns alunos revelaram dificuldade em se expressarem ao nível gráfico. Posteriormente, constatei que existiam outros alunos que manifestaram falta de motivação e dificuldade em outros conteúdos, especialmente na escrita.

Tendo em conta esta informação e o facto de a turma estar numa fase de transição entre o pré-escolar e 1º Ciclo achou-se pertinente explorar neste projeto a Educação Visual e Plástica (EVP), domínio este, que se verifica, estar mais valorizado no pré-escolar que nos primeiros anos de aprendizagem no 1º ciclo. Contudo, neste contexto, algumas crianças demonstraram terem sido pouco estimuladas ao nível das expressões visuais, outras evidenciavam interesse nesta área, mas, um grande desinteresse em todas as outras. Foi esta discrepância que tornou pertinente a EVP como um conteúdo integrador e construtor de aprendizagens significativas. Capaz de desenvolver competências em vários domínios do saber.

Existem muitas investigações sobre artes, a partir de uma perspetiva cognitiva, que desafiam os professores a reverem a sua abordagem à atividade de simbolização gráfica. Olharem o desenho como elemento de outros domínios cognitivos para ajudarem as crianças a adquirir competências sobretudo na linguagem escrita. (Davis & Gardner, 2002)

Ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades, proporcionar momentos para que estas desenvolvam a criatividade é fundamental, pois qualquer que seja o percurso de vida da criança ela precisará sempre de uma atitude criadora, motivadora, de autoestima, de sentimentos positivos perante si, perante os outros, perante os obstáculos que for encontrando, ou seja, a arte exerce uma influência fundamental sobre a personalidade da criança. Segundo o Currículo Nacional de Ensino Básico (CNEB, 2001) “As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção.” (p.149)

Articular estes conhecimentos pelas diferentes áreas de conteúdo através de uma interdisciplinaridade permite desenvolver agilidade do pensamento. Digamos que promove estruturas de interpretação, análise, espírito crítico, proporcionando andaimes para interpretar a realidade através de diferentes signos e significados, abrindo novas possibilidades de observação e perceção visual. Uma interdisciplinaridade que ampliará o vocabulário da criança de forma coerente, motivadora no seu processo de construção do conhecimento levando-a a partilhar os seus conhecimentos com o adulto e seus pares.

Neste contexto, proporcionar uma aprendizagem relevante e articulada às várias áreas do saber permite ao aluno dar sentido e significado à realidade, ou seja, “compreender relacionar e sentir para poder agir e reagir. Quanto maior for ao grau da significatividade do que se aprende, maiores as possibilidades de se tornar funcional para a vida.” (Alonso, 2005, p.21), estas conceções

construtivistas são defendidas por muitos pedagogos tendo em conta como é lógico os conhecimentos prévios dos alunos.

“Por isso é fundamental partir do que o aluno já sabe e domina, potenciá-lo e conotá-lo positivamente, é sinal de respeito para com o seu contributo, o que sem dúvida vai favorecer a sua autoestima.” (Coll, et al, 2001, 53) permitindo que ganhe confiança nas suas potencialidades, fomentando assim um autoconceito positivo.

No capítulo a seguir fundamentarei, com mais pormenor, à luz da literatura a relevância da EVP, como construtora de aprendizagens significativas, nos primeiros anos do ensino básico.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

2.1 Ensino Básico

Ao longo dos tempos, a humanidade sempre se preocupou em perceber “como fazer” e “que fazer” Cool (2001, p.195) para satisfazer os anseios de uma sociedade em constante mudança e para formar cidadãos capazes de compreenderem o mundo que os rodeia e colaborarem de forma ativa e participada na sua transformação. Uma complexa teia de leis e regulamentos foi sendo criada ao longo dos tempos para dar resposta a estas preocupações.

O nosso sistema educativo tem por base alguns documentos legislativos orientadores da educação básica. A lei nº 46/1986, de 14 de Outubro, regula os seus princípios gerais e organizativos. No seu artigo 6.º, o ensino básico é caracterizado como sendo universal, obrigatório e gratuito. Tem como seu primeiro objetivo “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (Decreto lei nº46/1986, artigo 7.º, alínea a).

Nesse documento encontram-se as diretrizes para assegurar um ensino de qualidade para todos os cidadãos. Um ensino que garanta uma educação equilibrada e que proporcione a aquisição de conhecimentos basilares para o desenvolvimento integrado e harmonioso da personalidade do aluno.

Neste sentido há que desenvolver competências e capacidades tendo em conta as dimensões afetiva, cognitiva, intelectual, social e psicomotora, permitindo que, progressivamente, e em primeiro lugar, o aluno se possa valorizar como pessoa, tendo em conta toda a sua dimensão humana, em segundo lugar, adquira conhecimentos nos vários domínios do saber de forma integrada e significativa para, conforme afirma Alonso (1996), “viver em sociedade e para se desenvolver futuramente na vida académica e profissional” (p. 11), e, em terceiro, adquira, também, capacidades e práticas conscientes e democráticas que contribuam para a formação de “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram” (Lei 46/86, artigo 2º).

No fundo, o que se pretende é facultar uma aprendizagem assente em critérios de relevância, equilíbrio e continuidade, que promove no aluno uma maior autoestima, reforça a sua autonomia, desenvolve o seu espírito crítico e colaborativo e o prepara para uma vida ativa em sociedade.

A forma de concretizar os princípios referidos encontra-se, atualmente, no Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, o qual tem como objeto, segundo o seu artigo 1.º, estabelecer “os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário (...)”, para melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende. Os programas do ensino básico, que atualmente sofreram alterações diversas, são documentos que incluem propostas para que o desenvolvimento da educação escolar “constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno”, como se afirma no documento Organização Curricular e Programas (2004, p.23), a propósito do 1.º Ciclo.

Estes princípios orientadores da ação pedagógica requerem, por parte do professor, a utilização de estratégias que possam mobilizar as aprendizagens tendo em conta o respeito pela diferença, pelo ritmo da aprendizagem, pela valorização das aquisições e das produções escolares dos alunos.

2.2 Educação Visual e Plástica

A educação artística é uma componente obrigatória dos programas educativos. No documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (2004) podemos constatar, nos seus princípios orientadores, que a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como também possibilita o desenvolvimento da destreza manual. A manipulação e a experimentação com materiais permitem descobertas sensoriais e desenvolvem nas crianças formas pessoais de representar o seu mundo interior e a realidade.

Estes mesmos princípios orientadores referem, ainda, que são mais importantes as múltiplas experiências que as crianças vão realizando com prazer e de forma pessoal que “as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista.” (Idem, p.89) e dão uma ênfase muito grande à importância da criatividade, da expressão pessoal, das múltiplas experiências e sensibilidade estética. Um indivíduo criativo é original, tem ideias próprias e inéditas e um espírito crítico em relação ao seu trabalho e ao dos seus pares.

Estes princípios foram tidos em conta na metodologia utilizada em estágio, uma vez que se entende que compete à escola e aos professores, procurar estimular os alunos a serem criativos e interventivos através das diversas experiências que lhes proporcionam. Como refere Gonçalves (1991), “a criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante. A criatividade apela para

uma pedagogia não diretiva” (p.13). Para este autor é importante que seja a própria criança a descobrir o seu modo de agir, o seu modo de se exprimir, a sua expressão pessoal.

Dentro desta linha de pensamento, Munari (2007) refere que um indivíduo criativo está em constante evolução e que as suas possibilidades criativas nascem dessa evolução e do conhecimento que possui em todos os campos do saber. Assim, a criatividade forma-se e transforma-se continuamente. Também Sousa (2003) defende que a educação pela criatividade torna a criança mais autoconfiante, mais resistente a situações adversas e mais capaz de vencer os obstáculos com que diariamente se depara. Estes são alguns dos atributos que, segundo estes autores, fazem da pessoa criativa um indivíduo original, persistente, independente, autoconfiante e responsável, intuitivo, imaginativo, sensível e atento. No fundo, “uma pessoa criativa recebe e dá continuamente cultura à comunidade, cresce com a comunidade.” (Munari, 2007, p.123)

No Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais (CNEB), agora revogado, estava escrito, no que concerne a experiências de aprendizagem, que o aluno deve vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social. Eram propostas práticas interdisciplinares, ou seja, “projetos com outras disciplinas e áreas disciplinares, permitindo a transferência de saberes” (p. 151). Este documento propunha, então, práticas para conciliar conceitos que proporcionem um traçado convergente de metas, nas diferentes áreas de conteúdo.

Segundo a Comissão Nacional da Unesco (2006), que teve lugar em Lisboa em 2006, o método da Arte na Educação (Art - Education) utiliza as formas visuais, como meio para ensinar disciplinas de natureza geral. A arte tem um papel instrumental para o aprofundamento e a compreensão das outras disciplinas, como é disso exemplo a utilização de cores, formas e objetos originários das artes visuais e utilizados na arquitetura para ensinar matérias como a geometria.

Tirando partido da teoria das “inteligências múltiplas” a arte como método contextualiza a aplicação prática das disciplinas artísticas (Comissão Nacional da Unesco, 2006, p.11). Segundo este mesmo documento, “para que sejam produzidos efeitos, esta abordagem interdisciplinar exige mudanças nos métodos de ensino e na formação de professores” (Idem).

Como se pode constatar, para uma melhoria da qualidade da educação, é condição essencial que se potenciem processos de aprendizagem ativa na arte e pela arte, currículos relevantes capazes de estimular e captar o interesse dos alunos e professores motivados com formação adequada.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais (CNEB), a educação visual e a expressão plástica desempenham um papel preponderante para a consecução dos

objetivos propostos para o Ensino Básico e para o desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação.

Através da fruição-contemplação pretende reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano, conhecer o património artístico, identificar e relacionar as diferentes manifestações das artes visuais, reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas.

Relativamente à produção-criação, procura-se a utilização de diferentes meios expressivos de representação; a compreensão de diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem; a realização de produções plásticas usando os elementos de comunicação e de forma visual; a interpretação dos significados expressivos e comunicativos das artes visuais e os processos subjacentes à sua criação.

Com a reflexão-interpretação reconhece-se a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes, de desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das artes visuais, de compreender mensagens visuais e analisá-las criticamente, de conhecer conceitos e terminologias.

Estes eixos fundamentais articulados ajudam o aluno a desenvolver competências mais diversificadas, não só em artes visuais, mas em todas as dimensões da aprendizagem, pois ajudam o aluno a enfrentar e a compreender os desafios sociais e culturais com mais ferramentas.

Ao desenhar, a criança emprega linhas e formas e o equilíbrio das formas, articula, no fundo, um depoimento simbólico único que não pode ser traduzido por outro sistema de símbolos. (Davis & Gardner, 2001, p.451) Embora estes traços de composição sejam específicos do domínio do desenho, segundo este autor, “o autoconhecimento da criança como simbolizadora competente tem implicações que perpassam todos os domínios simbólicos” (p.451). Tem também implicações na autoestima e autoconfiança, tornando-a mais forte e determinada, não só no futuro, mas sobretudo no presente em que está a construir a sua identidade.

Curiosamente, já Luquet¹ (1987), nas suas investigações, concluiu que “o desenho, tal como a criança o pratica por si mesma, contribui para o seu desenvolvimento mental” (p.229), referindo, ainda, que, para isso, a criança deve ter uma educação ao nível gráfico que a possa ajudar a progredir. Igualmente Lowenfeld (1977) considera as expressões artísticas como um registo da personalidade em formação da criança e como estas são fundamentais para o seu desenvolvimento.

¹ Cujas primeiras edições da obra “*Le Dessin Enfantin*” foram publicadas em 1927

Segundo Lancaster (1990), os alunos devem experienciar e compreender os rudimentos da estética e do desenho, de toda a estrutura, cor, forma, figura e disposição, que são os elementos básicos de uma gramática visual. Ao experimentarem e se envolverem com estes elementos integrantes, ampliam a sua compreensão estética, não só em benefício da sua compreensão e realização pessoal, mas também para o bem da sociedade.

Este autor afirma ainda que criar oportunidades para estas experiências e práticas “proporciona a muchos alumnos de escassa inclinacion académica la posibilidad de alcanzar algún éxito” (p.21). Na minha análise, pude constatar que vários autores, investigadores e professores reconhecem progressos na aprendizagem através das artes e como o papel destas é fundamental no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais mais complexas.

De acordo com Arquimedes Santos (1996), uma Educação pela Arte proporciona diferentes canais de experiências cognitivas e “contribui para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança” (p.33). Esta dimensão pessoal e globalizadora da construção do conhecimento através das artes vai ao encontro do que afirma Cesane (2000) quanto maiores forem as oportunidades expressivas e quanto mais profunda for a consciencialização de todos os sentidos “maior será a possibilidade de aprender, mudar, descobrir pistas, criar pontes e espaços de reflexão partilha e diálogo” (p. 47). Maior será, então, a perceção do individuo do mundo que o rodeia e maior será o respeito por si próprio e pelo outro. Mais fácil será assumir posições pessoais e responsabilidades, com confiança e criatividade, numa sociedade cada vez mais exigente.

Dentro destas perspetivas, podemos considerar as artes, neste caso, a arte visual e plástica, proporcionadora de aprendizagens diversificadas, capazes de desenvolver competências que permitem ao individuo intervir na sociedade de forma construtiva e renovadora. Logo, “num mundo em contínua e rápida mudança, questões ambientais e estéticas devem ser objeto da maior atenção tendo em vista a sobrevivência bio-psíquica e emocional do individuo” (Cesane, 2000, p.47).

Esta análise reverte-nos para uma reflexão sobre a ação educativa através da arte e para a sua relevância na sociedade e na escola. A sociedade está em constante mudança, pelo que obriga a escola e o professor a uma postura menos rotineira, desmotivante, transmissiva. A sociedade de hoje exige uma escola cativante, criativa, proporcionadora de ambientes estimulantes para os alunos e, ao mesmo tempo, com atividades integradoras onde se relacionam interesses, questões, experiências de forma harmoniosa que provocam o desejo de querer, sempre, ir mais além.

A educação visual e plástica podem ser um vínculo articulador e motivador de muitas atividades, os alunos têm a oportunidade para se expressarem, produzirem, comunicarem,

descobrirem novos pontos de interesse, que o professor pode potenciar para trabalharem outros conteúdos menos motivantes para os mesmos.

Dentro deste âmbito, Beltran (2000) relembra que é urgente as expressões artísticas ganharem verdadeiro contexto nas escolas, na formação das crianças; é necessário uma nova essência humana na educação, em que “o cognitivo, o emotivo, o físico e o espiritual ganhem contexto como partes de um todo em equilíbrio” (p.142). Na mesma linha de pensamento, enquadra-se a ideologia de Valente (2000), o que me apraz, ao referir que através da arte temos uma “educação holística, como um processo que se inspira em métodos activos dirigindo-se à pessoa como um todo, isto é, razão, intuição, sensação e emoção” (p.146). Contudo, este autor relembra não se estar a inventar nada, pois já Rudolf Steiner (1919), Carl Rogers (1961) e Maslow (1962) defendiam uma aprendizagem holística englobando o ser humano na sua totalidade” (p.149).

Foi através da arte visual e plástica que estas dimensões foram tidas em conta no projeto de investigação-ação com o 1º ano do 1º ciclo, enquadrando as diferentes áreas de conteúdo, dentro de uma perspetiva holística da educação. O ponto de partida foi o potencial criativo de cada aluno, num ambiente onde se deu espaço para a criatividade, para a imaginação, para a liberdade de pensamento e de ação onde, de forma harmoniosa entre as várias áreas de conteúdo, se procurou a imersão em experiências de aprendizagem significativas. A arte promove novas formas de olhar, ver e pensar.

2.3 Construtivismo e Socio-Construtivismo

Quando pensamos em construtivismo pensamos em teóricos como Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Bruner (1966), Ausubel (1983), entre outros, que lutaram contra o ensino transmissivo e a aprendizagem estática e mecanizada, numa metodologia onde predomina a compartimentação dos saberes que impossibilita a compreensão e a aprendizagem de forma integrada e articulada.

Estes traços, característicos da escola tradicional, têm vindo, ao longo dos tempos, a ser considerados, por vários teóricos, como obstáculos epistemológicos e metodológicos para o desenvolvimento de competências com significado e funcionalidade. Numa escola construtivista, o aluno não é passivo mas ativo, procura o saber em ação através da descoberta, da experiência, da significatividade. Constrói conhecimento interagindo com os seus pares, numa atitude investigativa, reflexiva e colaborativa.

O professor, tal como o aluno, está numa postura de aprendizagem constante e de abertura à inovação, ao diálogo, ao trabalho em equipa e “à promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar” (Alonso, 2005, p.49). O professor também desempenha um papel muito ativo: ao estimular as aprendizagens significativas, a verbalização e a reflexão; ao valorizar, questionar e promover o diálogo em torno das interações dos alunos; ao intervir de forma diferenciada e coerente, tendo em conta as necessidades dos alunos. Nas suas práticas, o professor tem a capacidade para observar, diagnosticar problemas, investigar e refletir, intervindo de forma que o aluno possa reconstruir conhecimento.

Dentro da conceção construtivista, a educação é promotora de uma aprendizagem estimulante da atividade mental do aluno, autoestruturando o seu pensamento, o que implica que “o aluno compreenda o que faz e porque razão o faz” (Cool et al, 2001, p.183), tendo em conta o contexto, a comunidade envolvente, as suas vivências, os aspetos da cultura.

Piaget (1975), na sua procura explicativa de como o conhecimento é construído, deu um grande contributo à educação com os seus estudos sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, o sujeito é um construtor ativo de significados e constrói conhecimento na medida em que interage com a realidade, sendo que essa construção acontece mediante vários fatores responsáveis por esse mesmo desenvolvimento: o amadurecimento biológico, a experiência e a ação do sujeito sobre os objetos, a interação social e a equilibração que são processos interligados de assimilação e acomodação. A assimilação consiste na incorporação de um novo dado conceptual às estruturas existentes do sujeito; já a acomodação consiste na reestruturação dos esquemas prévios da assimilação. O resultado da interação destes dois processos é, segundo Piaget, a equilibração, ou seja, o equilíbrio entre a nova informação que assimilamos e a informação que já possuíamos e acomodamos. Logo, para favorecer uma aprendizagem, importa tornar possível o encontro entre as organizações dos esquemas mentais do aluno e as situações com as quais se depara.

Na perspetiva de Vygotsky (1983), o processo de aprendizagem é uma transformação constante no percurso das crianças. Segundo Carretero (1993), tal como Piaget, Vygotsky valoriza a interação do sujeito com o meio, mas atribui-lhe uma relevância maior. Para Carretero, “uma das contribuições essenciais de Vygotsky foi a de conceber o sujeito como um ser eminentemente social, (...) e ao próprio conhecimento como um produto social.” (p.13)

Na visão Vygotskiana, o conhecimento é interiorizado e transformado através de um processo de interação do individuo com o seu contexto social.

Dentro desta linha de pensamento, Ausubel (1983) é outro autor de referência. Este autor deu um contributo importante concebendo a aprendizagem como uma construção ativa e participativa do sujeito. Ausubel destaca a importância de se ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir daqui, tentar desenvolver um conflito cognitivo, no qual o sujeito que aprende incorpora o novo conhecimento de forma não memorística, mas através de uma aprendizagem significativa.

Também Bruner (1966) defende uma aprendizagem pela descoberta e a participação ativa da criança na aprendizagem, chamando à atenção para a importância de uma teoria da educação com quatro traços fundamentais: motivação, estrutura, sequência e reforço. Para o autor, este é “o melhor meio de conduzir a criança à noção de reversibilidade” (Bruner, 1966, p.61), uma noção que a maioria das crianças de 6 anos ainda não adquiriu.

A conceção construtivista é o referencial explicativo que melhor nos permite perceber como se processa o desenvolvimento cognitivo e o processamento de informação. Neste sentido, para mim é fundamental que a ação pedagógica na vida profissional tenha em conta estas conceções nos métodos de ensino, esteja profundamente consciente da importância do meio envolvente, das interações, dos interesses e das aprendizagens com significado na construção do conhecimento. Uma intervenção pedagógica que aplique estratégias tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, que estabeleça relações de significado de forma a provocar conflito cognitivo entre os conhecimentos que estes possuem e a nova informação.

2.4 Aprendizagens Significativas

Quando se fala em aprendizagens significativas vêm-nos à mente autores como Ausubel, Novak, Hanessian (1980). As suas investigações alertam para as condições que estes consideram imprescindíveis para a construção de aprendizagens significativas e para as características das situações de aprendizagem que promovem o impulso cognitivo. “Tais propriedades incluem a novidade, a incongruência, a surpresa, a mudança e o conflito conceitual” (Ausubel, Novak, Hanessian, 1980, p.339).

Segundo o mesmo autor, para a realização de aprendizagens significativas é imprescindível o aluno revelar predisposição para aprender, sentir interesse, saber e compreender a finalidade de determinada tarefa, ter presentes os seus conhecimentos prévios de forma que os novos conceitos a ser apreendidos façam conexão com estes, gerando assim, novos conhecimentos. Assim, é essencial

que o professor descubra o que o aluno já sabe para que, em conformidade, planeje novas atividades significativas e crie ambientes e atividades que despertem o interesse do aluno.

Na verdade, para que o aluno construa significado é preciso proporcionar-lhe ajuda aos seus esquemas de conhecimento, para que este seja capaz de os ativar, modificar e reestruturar. É neste sentido que Vygotsky apela para a importância de criar Zonas de Desenvolvimento Próximo ((ZDP), que se definem como “o espaço em que, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode de uma maneira e a um nível que não seria capaz de atingir se trabalhasse individualmente”(Idem, p.125), ou seja, Vygotsky foca a importância das interações intencionais, que para atingirem os seus objetivos devem obedecer a processos e critérios bem definidos.

Outros teóricos, como Bogoyanlensky (1977), mencionam, nos seus estudos, que para existir uma boa assimilação do conhecimento serão necessários estímulos para aumentar o estudo e a cooperação do aluno na atividade intelectual. Isto porque aprender é uma atividade que requer muito envolvimento por parte do aluno e uma intensa atividade intelectual: “quem aprende é a pessoa na sua globalidade” (Cool et al, 2001, p.23) a isto repercute-se nos aspetos motivacionais, afetivos e relacionais.

Nesta linha de pensamento, Juan Casassus (2002), um filósofo e sociólogo da atualidade, defende que para se conseguir que o conteúdo seja significativo deve-se adaptar o currículo de maneira que seja possível trabalhar em projetos do interesse dos alunos. Tendo em conta que a aprendizagem exige motivação e interesse de quem aprende, este autor defende a importância de ambientes favoráveis à aprendizagem e afirma que, quando a turma aprende coisas motivantes, problemas como a indisciplina desaparecem. Acrescenta ainda que normalmente a indisciplina é consequência de aulas pouco interessantes e que quando a aprendizagem é significativa a criança deseja aprender. Revindica mudança nas escolas, não no “que” ensinar mas antes “como” ensinar. Casassus, numa entrevista com o título “O clima emocional é essencial para haver aprendizagem” (Revista Nova escola 2009, abril), defende que o clima emocional dentro da sala de aula tem um peso maior que todos os outros fatores somados (formação dos professores, condições materiais da escola, condições socioeconómicas dos alunos, aspetos organizacionais do ensino, etc.). Assim, apela para a mudança na postura do professor e da escola e para uma maior sensibilidade e atenção para com os alunos, mas também para novas estratégias que visem tornar os currículos mais atrativos e interessantes.

Por sua vez, Gardner (2000), na sua teoria das inteligências múltiplas, chama-nos a atenção para a interação de diferentes variáveis no processo da aprendizagem, destacando as várias inteligências das crianças. Segundo o autor, todos os indivíduos são inteligentes, embora de maneira

diferente. Gardner defende que a escola deveria oferecer uma formação que possibilitasse o desenvolvimento do potencial individual de cada criança. Apela, também, para a importância das vivências, assim como para as aprendizagens significativas e afetivas de acordo com a singularidade de cada indivíduo.

Referindo-se às teorias de Gardner, Nista-Piccolo (2010) considera que “as inteligências são aperfeiçoadas, ou não, dependendo dos estímulos que as crianças recebem e dos ambientes culturais que as cercam” (p.192).

No seguimento destas ideias, Antunes (2000, p19) dá-nos um exemplo:

“As inteligências num ser humano são mais ou menos como as janelas de um quarto. Abrem-se aos poucos, sem pressa, e para cada etapa dessa abertura existem múltiplos estímulos. (...) É um erro supor que o estímulo possa fazer a janela abrir-se mais depressa. Por isso, essa abertura precisa de ser aproveitada por pais e professores com equilíbrio, serenidade e paciência. O estímulo não atua diretamente sobre a janela, mas se aplicado adequadamente, desenvolve habilidades, e estas sim, conduzem a aprendizagens significativas

De acordo com Rogers (2000), a autenticidade é uma das ferramentas fundamentais que levará o aluno às aprendizagens significativas. O educador não é o transmissor do conhecimento, mas sim um facilitador da aprendizagem, aquele que cria ambientes interpessoais, propícios para a aprendizagem significativa. Ensinar é instigar o desejo de ir mais além, de desafiar o aluno a confiar em si mesmo, é despertar a curiosidade. Rogers (2000) considera o indivíduo como um todo e para ele aprendizagem significativa é aquilo que provoca profunda modificação no indivíduo. A aprendizagem é, neste sentido, penetrante e não se limita a um aumento de conhecimento, mas abrange todas as parcelas de sua existência.

Em suma, podemos concluir que para existirem aprendizagens significativas é necessário ter em conta, de forma integral, os aspetos cognitivos, intelectuais, psicomotores, afetivos e sociais.

Capítulo III – Metodologia

3.1 Investigação-ação

Este projeto de intervenção pedagógica foi implementado tendo por base uma metodologia de investigação-ação que visa de forma colaborativa melhorar a prática profissional através de ciclos de ação e reflexão. Neste sentido, penso que é fundamental desmistificar um pouco este conceito e refletir sobre as suas principais características.

Este processo de investigação ação tem como ponto de partida, a identificação de um problema a resolver. Identificado o problema é preciso um diagnóstico do mesmo com o intuito de fazer uma descrição e explicação compreensiva da situação que se observou. Depois de investigado procuram-se hipóteses de ação e ponderam-se soluções possíveis para elaborar um plano de ação que teve como propósito melhorar a minha didática e prática de ensino.

Esta metodologia de investigação-ação, segundo Coutinho et al (2011, p. 315), tem características:

- Situacional, porque visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico.
- Participativas e colaborativas, uma vez que implica todos intervenientes no processo. O investigador é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade;
- Práticas e interventivas, pois não se limita ao campo teórico, uma vez que vai mais além do que a simples descrição de uma realidade, associando-se, assim, a uma mudança deliberada;
- Autoavaliativas, porque todas as ações são continuamente avaliadas numa tentativa de produção de novos conhecimentos;

Segundo Latorre (2003), a investigação-ação é um processo que implica as seguintes fases: planificação, atuação, observação e reflexão no sentido de induzir a um maior conhecimento e melhoria nas práticas.

Estas fases desenvolvem-se de forma sistemática nas quais, as descobertas iniciais geram um espiral de mudança, que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Como refere Coutinho (2011), são cíclicas porque a investigação envolve “ um espiral que alterna entre ação e reflexão crítica.” (p.313). Este processo em espiral de investigação-ação permite, desenvolver um

plano e atuar, através de uma ação de recolha de evidências, construindo no sujeito, um pensamento reflexivo crítico.

Na filosofia a palavra reflexão é definida como o ato de pensar e de questionar o mundo que nos rodeia. Refletir é um ato consciente e intencional quando se procura descobrir as relações entre as ações e o que acontece em resultado das mesmas.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.78), citando Dewey (1959a):

“O ato de pensar reflexivamente requer da pessoa três atitudes: *espírito aberto* para aceitar diferentes possibilidades explicativas das coisas do mundo e novas inquietações; *interesse absorvido* para alcançar total envolvimento pessoal com determinado objeto ou causa a ser considerada em análise e *responsabilidade* em examinar e assumir as consequências de algo projetado e da ação resultante”.

Estas atitudes envolvem conseqüentemente um processo de investigação sobre as ações e uma atitude reflexiva e voluntária sobre aquilo em que se acredita.

Neste sentido, refletir é procurar conjugar na ação um esforço de saberes e de consciência crítica, que permite uma atitude reflexiva, coerente e constante na construção e reconstrução dos saberes, das práticas interventivas e reflexivas, possibilitando diferentes níveis de consciencialização quanto à interferência do agir individual no sentido do agir coletivo (Sá-Chaves, 2009, p.13).

Requer por isso, uma abertura de espírito e uma responsabilidade intelectual sobre as nossas ações.

Tendo em conta que a reflexão permite analisar e avaliar as práticas, narrar incidentes críticos e produzir novas reflexões contextualizadas, fundamentadas, sobre as possíveis causas, as consequências e os significados. Esta reflexão pode ser a base para a reconstrução de novos significados e conduzir a uma nova planificação. Foi tendo em conta este processo cíclico de ação e reflexão que iniciei este projeto pedagógico.

Desta forma, todo o processo de investigação ação tem por base, uma fundamentação construída, comprovada e cientificamente examinada.

O projeto tem como tema “**Educação Visual e Plástica como construtora de aprendizagens significativas**”, sendo sustentado nos seguintes objetivos gerais:

- Avaliar o conceito atividade como fator de sustentabilidade das aprendizagens significativas através da Educação Visual e Plástica (EVP);
- Promover a sensibilidade e o pensamento da criança através das artes visuais e plásticas como forma de melhor compreender o meio que a rodeia.

- Alfabetizar o sentido estético;
- Analisar o impacto desta experiência nas crianças e no desenvolvimento profissional do estagiário.

Para concretizar estes objetivos, a minha intervenção tentou ser o mais diferenciada possível e coerente com o micro contexto, permitindo ter em conta as necessidades dos alunos. Para isso, foi necessário uma avaliação diagnóstica que permitisse averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, tornando-se por isso necessário uma observação cuidada, do que foi ocorrendo e um grande envolvimento quer do professor quer dos alunos, em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta fase utilizei a seguinte estratégia procedimental para registar os dados:

- Desenhos gráficos das crianças
- Notas de campo de incidentes críticos
- Grelhas de observação
- Fotografia

Seguidamente, depois de uma análise cuidada, realizaram-se as sucessivas intervenções, respetivas análises e reflexões, conforme estava delineado na calendarização da investigação (ver em baixo tabela 3.2 1).

No final das várias intervenções, realizei uma avaliação da implementação do projeto para averiguar se foram alcançados os objetivos da investigação.

3.2 Estratégias de intervenção e instrumentos utilizados

As estratégias de intervenção que coloquei em prática baseiam-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem e têm em consideração os conhecimentos prévios do aluno, de forma que este possa assimilar e desenvolver novos esquemas de aprendizagem.

Através de uma relação interativa, o professor atua como guia e mediador, adotando estratégias adequadas face à diversidade dos alunos e das circunstâncias em que estes se encontram. Segundo a interpretação construtivista, o ensino constitui-se em torno do princípio da atividade mental e da sua diversidade, “implica que o aluno compreenda o que faz e porque razão o faz, e que tenha consciência, a qualquer nível do processo que está a seguir; deste modo poderá prevenir as suas dificuldades e pedir ajuda, se necessário” (Coll et al, 2002, p.183).

Neste processo, o aluno tem oportunidade de sentir que aprende e sobretudo sentir motivação para seguir em frente e continuar o seu esforço. Pode-se afirmar, assim, que a aprendizagem é uma construção pessoal por parte daquele que aprende.

Deste modo, as estratégias pedagógicas que se implementaram no contexto, para alcançar os objetivos do projeto, foram as seguintes:

- Questionar e observar as crianças, dando liberdade para a livre expressão na EVP, avaliando de forma continuada a sua evolução quanto às representações que constroem com recurso ao grafismo;
- Através da exploração de obras de arte e dos seus elementos visuais, trabalhar de forma interdisciplinar a geometria, o português, o estudo do meio;
- Analisar o impacto que a arte tem na criança, na sua cultura, na sua aprendizagem.
- Aplicar técnicas e novos conhecimentos em pinturas e desenhos.
- Através da observação das aprendizagens, com base no portefólio individual, interpretar até que ponto a EVP contribui para a valorização das suas aprendizagens e do seu protagonismo.

Os **instrumentos utilizados** para esta avaliação foram bastante diversificados, para uma melhor complementarização dos recursos avaliativos, a saber: o meu diário reflexivo, onde coloquei registos pertinentes das intervenções para uma melhor reflexão e análise da prática; a ficha de avaliação, um registo complementar à avaliação formativa ao longo do projeto, que permitiu, uma maior compreensão e análise das aprendizagens e interesses dos alunos; as entrevistas aos alunos, os registos fotográficos e as filmagens. Estas filmagens foram um grande suporte para registar os diálogos e as entrevistas, para analisar aulas e estratégias, contribuindo, assim, para uma melhor reflexão sobre as práticas e fornecendo dados mais evidentes para esta investigação.

De seguida, são apresentadas duas tabelas: uma com a calendarização da investigação e outra com as estratégias das várias intervenções ao longo do projeto de investigação.

Calendarização da investigação

	Mês	Descrição
Fase de diagnóstico	Outubro	Observação da turma, Recolha e análise de dados; Reflexão sobre as observações; Escolha do tema de investigação.
	Novembro	Nova recolha de dados; Análise e reflexão dos dados e das observações.
Fase de intervenção/ação	Dezembro	Início da intervenção no âmbito do tema a investigar; Recolha e análise de dados; Reflexão da ação;
	Janeiro/Fevereiro	Intervenção do projeto Conclusão das observações, da intervenção e da análise de dados e informações; Avaliação do projeto; Reflexão sobre o projeto de investigação.
Fase de avaliação	Março/Abril	Investigação e conclusões do relatório.

Tabela 3.2 1 – Calendarização da investigação

Intervenções e estratégias

Data	Áreas Conteúdo	Estratégias Utilizadas
26 de outubro	EVP Português Grafismo	Exploração do poema “Na terra dos tigres” Desenho sobre o poema
29 de novembro	EVP	Exploração da obra de Edvard Munch (cor, forma, tristeza, alegria,)
11 a 16 de janeiro	Português Estudo do meio EVP História “O novo rei dos tigres”	<ul style="list-style-type: none"> a) Visualização de história em PPT (História construída a partir dos desenhos e registos dos alunos). b) Relacionar história com os grafismos. Escolher título para a história c) Planificar a ilustração da capa e seleção dos materiais d) Construção da capa (processo- planejar- fazer) e eleição da mesma e) Diálogo sobre o tigre e suas características f) Preencher ficha com as características do tigre g) Desenho do animal preferido h) Pesquisa e preenchimento de ficha sobre animal preferido i) Apresentação à turma sobre animal que pesquisaram j) Recortar animais em revistas l) Construir cartaz com animais selvagens e domésticos m) Construir cartaz e classificar os animais mamíferos, répteis, anfíbios, insetos, peixes e aves

<p style="text-align: center;">17 a 23 de janeiro</p>	<p style="text-align: center;">Português e EVP História “Os amigos”</p>	<p>a) Visualização das imagens (grafismos dos alunos sobre “O grito” de Edvard Munch)</p> <p>b) Construção da história (processo: Planear- fazer- rever)</p> <p>c) Leitura da história “Os amigos” e descoberta nomes com o som [R]</p> <p>d) Grafema plasticina</p> <p>e) Descobrir nos jornais palavras que começam pelo som [R].</p> <p>e) Recortar e colar palavras começadas pelo som [R]</p> <p>f) Construção da capa para a história “Os amigos” a partir da planificação (pincel-esponja-rolha e tintas.)</p>
<p style="text-align: center;">24 de janeiro a 7 de fevereiro</p>	<p style="text-align: center;">EVP e Matemática Expressão Musical</p>	<p>a) Construção de uma capa “A história imaginária”</p> <p>b) Descobrir diferentes figuras geométricas presentes nos seus desenhos</p> <p>c) Comparar as figuras encontradas nos seus desenhos com as faces dos sólidos geométricos</p> <p>d). Identificar as faces (triângulos, retângulos, círculos, quadrados)</p> <p>e) Construir cartaz com poliedros e não poliedros</p> <p>f) Contornar as faces de alguns poliedros e recortar</p> <p>g) Construir figuras com as faces recortadas</p> <p>h) Visualizar pinturas de Kandinsky e identificar figuras geométricas presentes no meio próximo.</p> <p>i) Construir pinturas com as figuras geométricas recortadas e pintar com a técnica da esponja</p> <p>j) Cada grupo de alunos representa uma figura geométrica (triângulos, quadrados, retângulos,) , cada grupo será composto pelo número de vértices da sua figura geométrica</p> <p>l) Ao som da música cada grupo fará um som (mãos, pés, etc)</p> <p>m) Terminam num círculo representando a infinidade de ponto</p>

<p style="text-align: center;">6 a 22 de fevereiro</p>	<p style="text-align: center;">EVP Português Expressão Dramática Avaliação Apresentação do projeto</p>	<p>a)Avaliação do grafismo com o poema “o Raposo” b)Diálogo sobre o projeto c)Convite: (Quem, quando, porquê) d)Construção do convite: Planejar-fazer-rever e)Introdução da técnica do sopro f)Construção do convite (Ilustração, colar flores secas) g)Distribuição de papéis para dramatizar a história h)Receção aos alunos do 4º ano i)Apresentação das histórias e do projeto j)Apresentação do livro e distribuição aos alunos l) Em grupo pintarem um quadro a partir dos contornos das mãos</p>
<p style="text-align: center;">21 de fevereiro</p>	<p style="text-align: center;">Avaliação</p>	<p>Ficha de avaliação final e entrevista aos alunos</p>
<p style="text-align: center;">22 de fevereiro</p>	<p style="text-align: center;">Apresentação aos pais</p>	<p>Dramatização da história Apresentação do livro e do projeto Entrega do portefólio individual aos alunos Apresentação da tela aos pais</p>

Tabela 3.2 2 – Intervenções e estratégias

Capítulo IV - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

4.1 Dados Qualitativos

A perspectiva qualitativa surge, segundo Coutinho (2011), na sequência das críticas que atacam o “mecanicismo” que menosprezam a dignidade humana. É neste sentido que o humanista Carl Rogers (2000) acredita só ser possível estudar o indivíduo qualitativamente e afasta a possibilidade de quantificar.

Os argumentos de Rogers fazem sentido, sobretudo quando investigamos na área da prática educativa, onde focalizamos a qualidade do ensino, sendo que uma das características da investigação qualitativa é a abordagem holística dos fenómenos.

Neste estudo, para a análise e interpretação de dados, também foi considerada a abordagem qualitativa que, segundo Coutinho (2001), se baseia no método indutivo, que tem como pretensão desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, enquanto inserida no contexto. A relevância dos significados desempenha um papel fundamental na investigação. Assim sendo, o investigador procura descobrir o sentido de determinadas situações e o seu significado para os intervenientes envolvidos.

Pacheco (1993), citado por Coutinho (2011), refere que “o interesse está mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo.” (P.27), onde a questionabilidade dos resultados se impõe.

A nível teórico-prático “o seu objetivo é o de melhorar a prática individual contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (Coutinho, 2011, p.27).

Neste sentido, o investigador está em constante reflexão sobre as suas práticas e sobre o seu papel na investigação. Segundo este autor, a análise qualitativa é uma teoria de tipo interpretativa e descritiva, porque surge a partir de determinados dados, numa relação constante com a prática. Para alguns autores é, também, interpretada como iluminativa e articulada, no seu esforço de compreensão social. Assim, a problemática de estudo de investigação depende de questões práticas, onde existe uma maior interligação entre a prática e a teoria e entre o investigador e o investigado.

Neste sentido, será feita uma análise descritiva e interpretativa sobre o impacto das estratégias utilizadas através da EVP e dos vários objetivos traçados neste projeto e sobre o processo das aprendizagens e das transformações que se realizaram na criança, na sua forma de agir, de sentir e de pensar, na sua envolvimento nas atividades.

Dentro destas perspectivas, foram utilizados alguns instrumentos de recolha de dados:, observação sistemática e participativa, registos dos relatos dos alunos, gravações de vídeo, registo de fotografia, entrevistas, produções dos alunos. Estes instrumentos articulavam-se com as análises e as reflexões das aulas.

Assim, será analisado o desenvolvimento de todas as intervenções ao longo do projeto.

4.1.1 Desenvolvimento das intervenções

Nas primeiras intervenções ainda não tinha delimitado concretamente o tema da minha investigação. O meu primeiro passo foi realizar observações e análises de alguns trabalhos dos alunos. Nessa altura, verifiquei que vários alunos tinham falta de motivação, de forma global, e demonstravam certas dificuldades ao nível gráfico.

Para detetar o grau de dificuldade, fiz uma avaliação diagnóstica. Nesta, os desenhos estavam um pouco “despidos”, alguns pintavam com desinteresse e outros simplesmente não pintaram.

Daí a pertinência em começar por articular a aula de Português (oralidade) e a Expressão Plástica que integra a Educação Visual, para descobrir que dificuldades sentiam e o que os desanimava.

O desenho sobre o poema de Violeta Figueiredo intitulado “Na Terra dos Tigres” funcionou como uma avaliação inicial, para o projeto que se desenvolveu a seguir.

O segundo desenho que realizaram, na sequência da história e depois de se mostrarem imagens e pinturas, captou-lhes a curiosidade e o entusiasmo. Inspirados, colocaram mais pormenores e evidências, como se pode observar nos seus grafismos realizados (anexo I).

Neste dia, ficou notório que explorar obras de arte e pinturas poderia ser uma das mais-valias para desenvolver as suas capacidades gráficas, estimular a criatividade e a motivação. Mas era necessário mais experiências e investigação para se chegar a algo mais conciso. Daí surgir a Educação Visual e Plástica (EVP) como um tema capaz de lhes despertar motivação e interesse.

Na sequência das aulas, procurou-se trabalhar não só o grafismo, mas desenvolver algumas estratégias que, simultaneamente, levassem as crianças a uma maior abertura e autoconhecimento. Por isso, exploraram-se conceitos como o grito, a alegria, a tristeza, a emoção, a felicidade, as cores e sua simbologia nas obras de arte e na nossa vida.

Nesta faixa etária, as crianças têm dificuldade em desenhar abstratamente. Apesar disso, todos fizeram um esforço acrescido para desenhar um grito. Após a visualização da obra de Edvard

Munch, “O grito”, os alunos ficaram tão envolvidos com ela, não só pela imagem do grito em si, mas também pela simbologia da cor, que os cativou, como se confirma nos seus grafismos. A partir daqui, a cor adquiriu um novo significado para eles.

Na prática, descobri que as crianças, ao relatarem os seus desenhos, permitem que as conheçamos melhor e, mais do que tudo, que se conheçam melhor a elas próprias, através de capacidades mais desenvolvidas de interpretação, de espírito crítico e de uma nova forma de perceber o mundo, quer através dos seus desenhos, quer através dos desenhos dos colegas.

Foi dentro destas perspetivas que se delinearam novas estratégias. No início, mais direcionadas para o grafismo, para as emoções, para os sentimentos, desenvolvendo atividades que levassem a criança ao autoconhecimento. Contudo, o trabalho mais árduo, para alguns alunos, começou ao redor de outras áreas de conteúdo, nomeadamente Português, Matemática e Estudo do Meio. Coloquei, eu própria, um segundo desafio: ajudar as crianças a construir as suas aprendizagens interdisciplinarmente. Para isso, havia que transformar este projeto num fator de motivação, não só para a EVP, mas, articulando com esta, também todas as outras áreas de conteúdo.

Os grafismos realizados pelos alunos foram selecionados como materiais didáticos, que serviram como motor de arranque para o projeto de investigação.

Posto isto, este projeto prosseguiu com quatro momentos integradores de atividades, que tiveram como ponte construtora de aprendizagens significativas a educação visual e plástica. Na imagem a seguir (4.1.1 1), é possível visualizar um mapa de conteúdos geral de todo o projeto.

4.1.2 Primeira intervenção: “O novo rei dos tigres”

Tendo em conta o que antes foi exposto, a primeira estratégia foi tirar partido dos grafismos dos alunos e dos relatos sobre os mesmos, para construir uma história, partindo, assim, da narrativa para o desenho e não o inverso.

Com esta estratégia pretendeu-se motivar e valorizar a criança, tentando criar, ao mesmo tempo, um ambiente propício para as aprendizagens significativas.



Imagem 4.1.2 1 – História “O novo rei dos tigres”

Ao começar a aula, foi criado suspense

sobre os ilustradores da história que ia ser lida: «foram muitos os ilustradores desta história, 22 ilustradores, ou seja, tantos como vocês. O que tenho para vos dizer sobre estes ilustradores é que são fantásticos e ainda não deram o seu máximo. Mas é melhor começar a história para vocês os conhecerem» (Diário reflexivo 09.01.13).

À medida que ia lendo a história (anexo II) em PowerPoint (imagem 4.1.2 1), algumas crianças iam identificando os seus desenhos com bastante entusiasmo: “aquele desenho é meu!”, disse o aluno-C; “Fui eu que fiz aquele desenho!”, acrescentou o aluno-Af; “e eu fiz aquele.”, aluno-CI; “São os nossos desenhos.”, concluíram os alunos.

O orgulho deles era visível, o fator surpresa funcionou muito bem. O clima na sala estava envolvente, sentia-se a alegria dos alunos. Situação, às vezes, confundida com desassossego. Senti que o meu papel, aqui, foi crucial, capaz de contagiar toda a turma, tendo em conta os comentários da aluna-Ed, “Gostei muito de fazer este trabalho, fez-me sentir feliz.”, ou do aluno-Pd, “Gostei muito porque aprendemos muitas coisas”, que acrescentou “gostei muito dos nossos desenhos na história.”

Como é sabido, um fator fundamental para a **aprendizagem significativa** é o meio envolvente e a motivação, uma força que leva o sujeito a agir, a auto-responsabilizar-se a implicar-se no projeto que se pretende levar avante.

Ao explorar a história com a turma, pretendeu-se que descobrissem elementos em falta no livro: “o título”, disse o aluno-R, “a capa da história”, mencionou o aluno-JS. Analisaram a capa de vários livros e chamou-se a atenção para pormenores dos



Imagem 4.1.2 2 - Construção da capa “O novo rei dos tigres”

mesmos: “onde poderia ficar o título?”, “onde será que colocam os nomes dos ilustradores e autores nos livros?”.

Todo este processo tornou-se crucial, pois as crianças não se limitaram a ouvir uma simples explicação na introdução das histórias, como se costuma fazer, mas descobriram, *fazendo*, a importância de determinados elementos no livro, a sua relação com a história e a sua manuseabilidade. “Então o título na lombada é para vermos na estante”, concluiu o aluno-R que no início não percebia a razão de se colocar o título na lombada.



Imagem 4.1.2 3 - Construção da capa “O novo rei dos tigres”

Com a construção da capa para a história, os alunos experimentaram diversos materiais. Antes de a construírem, fizeram um “*brainstorming*” sobre os materiais recicláveis que conheciam e passíveis de se usarem na sua construção, enquanto eu escrevia no quadro.

De seguida, fizeram a planificação da capa, para uma melhor organização do trabalho em



Imagem 4.1.2 4 - Seleção da capa



Imagem 4.1.2 5 – Apresentação de pesquisas

grupo. Começaram a construção com a aplicação dos mais diversos materiais que selecionaram (ver planificação no anexo XX), dando, assim, uso às mais diversas criações e desenvolvendo as suas capacidades expressivas como sugere o documento Organização Curricular e Programas do 1ºCiclo (2004): “Durante o 1º ciclo as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargar o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (p.95). O que, aliás, se veio a revelar nas capas da história onde surgiram trabalhos muito criativos (anexo IV).

Com este trabalho em equipa houve oportunidade para melhorarem o espírito colaborativo entre eles. Por vezes, alguns grupos, de forma saudável, desentendiam-se, mas acabavam por

chegar a um entendimento. Esta foi uma experiência fundamental tendo em conta a pouca experiência destes alunos em trabalho de equipa. Foi uma atividade que permitiu desenvolverem a **aprendizagem social** (competências inter-relacionais e de confiança entre os grupos), aspeto fulcral segundo Vigotsky, referido por Coll (2001), para quem “a interação entre alunos também é uma fonte potencial de criação de Zonas de Desenvolvimento Próximo e de progresso através delas.” (p.143).

A planificação da capa (ver anexo III), que é uma estratégia que ajudou os grupos na organização do seu trabalho e do pensamento, deu resposta à necessidade de “(...) começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo” (Barbeiro e Pereira, 2007 p.7). No final, a seleção da capa para a história em grupo permitiu que os alunos desenvolvessem espírito crítico e rigor nas suas criações (imagem 4.1.2 4).

Para além de realizarem uma atividade prática que lhes deu a oportunidade de construir uma capa, relacioná-la com a história e experimentarem diferentes materiais, desenvolveram **competências metacognitivas** (consciencialização do processo) e **interativas**: planificaram, questionaram, refletiram, decidiram, aplicaram conhecimentos prévios e, com grande criatividade, colaboraram entre si para alcançar um objetivo comum.

A articulação das aulas de expressões e estudo do meio, que partiu do interesse dos alunos nos animais da história, revelou-se numa atividade não só contextualizada, mas estimulante e com sentido. Numa primeira aula, classificaram o tigre “Fincado” (personagem da história), em grande grupo, preenchendo a sua “ficha técnica” (imagem 4.1.2 6). Depois, desenharam os seus animais favoritos que, entretanto, haviam investigado (ver anexo V). Numa aula posterior, divulgaram à turma as suas descobertas.

Para classificar os vários animais por grupos, conforme cartaz (anexo VI), foram disponibilizadas revistas, jornais e as pesquisas dos alunos sobre as diferentes espécies (planificação no anexo XX). Ao mesmo tempo que trabalhavam o desenho e recorte, esta temática proporcionou



Imagem 4.1.2 6 – Ficha técnica do tigre



Imagem 4.1.2 7 – Cartaz da caracterização dos animais

uma oportunidade aos alunos para pesquisarem, compartilharem com os colegas as suas descobertas sobre o seu animal favorito, refletirem sobre os mesmos e agruparem as características da vida animal num cartaz (imagem 4.1.2 7).

Numa entrevista aos alunos sobre o tema, o aluno-MG comentou: “Gostei muito de pesquisar. O meu animal era a galinha e nós, em casa, temos galinhas. Foi giro pesquisar e colar os animais nos cartazes”, e continuou, “saber o que são animais doméstico e selvagens”. A aluna-L acrescentou: “Eu gosto muito de animais. Gostei muito de aprender aquelas coisas todas sobre os animais” (anexo XXI). Com estes comentários verifica-se que esta atividade permitiu interligar os seus interesses com as metas do programa.

Podemos, então, concluir que, para captar o interesse e ter os alunos motivados para a elaboração dos seus trabalhos, é necessário que se crie a possibilidade de estabelecimento de conexões com os conhecimentos dos alunos, e de apreensão do sentido e do significado que determinada tarefa lhes possa facultar, permitindo, assim, “a construção de um significado próprio e pessoal sobre os objetos de conhecimento” (Alonso, 1996, p.42). Concordo também com este autor quando afirma que “aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar, construir para poder aplicar.” (Idem).

4.1.3 Segunda intervenção: “Os amigos”



Imagem 4.1.3 1 – Visualização dos grafismos para construção da história

Com as produções dos alunos sobre “O grito” de Edvard Munch, fez-se um *PowerPoint* que resultou numa nova expectativa e desafio. Foram convidados a construir uma história, a partir das suas ilustrações e das leituras que as mesmas transmitiam.

Para descobrirem as diferentes leituras possíveis nos seus desenhos, nada melhor que incentivar os alunos a apreciarem e a descreverem o que lhes é transmitido pelos desenhos dos outros, valorizando assim, os seus desenhos como transmissores de linguagens significativas.

Como refere Davis & Gardner (1993), “uma abordagem cognitiva à simbolização gráfica redefine o domínio do desenho como um meio através do qual a compreensão é construída e/ou comunicada” (p.449). Com esta estratégia alargou-se o horizonte dos alunos sobre esta “simbolização

gráfica” (Idem) e, ao mesmo tempo, os próprios eram valorizados enquanto produtores ativos do desenho que se estava a perceber.

Como refere Piaget, o universo da criança, neste estágio de desenvolvimento, ainda é *egocêntrico*, ou seja, tudo se relaciona consigo, pelo que ela tem dificuldade em aceitar a percepção do outro. Então, para se *descentrar*, a criança deve ter em conta o ponto de vista do outro coordenando-o com o seu. Deste modo, “tomar consciência de sua ação significa passar do plano prático, o do fazer, para o plano da representação, o da compreensão; e assim reinventar a ação em pensamento” (Pillar, 1996, p.25), ou seja, esta atividade é um bom exercício que ajudará a criança mais facilmente a descentrar-se, ajudando-a na amenização do egocentrismo.

Outra estratégia utilizada foi o processo planificar-fazer-rever, através de um conhecimento explícito, processo este essencial para se conseguir construir um texto escrito.

A tabela construída para a planificação (ver imagem 4.1.3 2) foi entregue aos alunos para organizarem a informação, o que se revelou fundamental para a elaboração da história. No quadro, também

Planificação de Texto		
Introdução	Quando?	Manhã
	Quem?	Personagens Rui-Rodrigo Páia avô
	Onde?	Limpo

Nome: _____ Data: 22-05-2013

Imagem 4.1.3 2 – Planificação do texto

desenhei uma tabela para mais facilmente orientar os alunos a efetuarem os seus registos.

Os desenhos dos alunos visualizados em *PowerPoint* (anexo VIII) foram essenciais para a “chuva de ideias” que despoletaram:

Aluno-L - Neste desenho tem o “Grito”.

Aluno-T - Aquilo parece um anjinho.

Aluno-R - Um anjinho! O Grito foi quando fizemos os desenhos do grito.

Aluno-L - Certamente o cavalo ouviu um grito e assustou-se quando estava no curral.

Aluno-JS - Certamente assustou o menino. (diálogo num dos desenhos da história Os amigos)

Aluno-R – São três casas.

Aluno-L - Uma, duas, três, quatro, cinco. São cinco casas.

Aluno-JS - Cinco casas! Mas eu só veja três chaminés. São três casas.

Aluno-Ed - Eu só conto quatro casas.

Aluno-R - O JS disse que eram três casas por causa das chaminés. Não é preciso chaminés nas casas todas. Eu acho que são cinco casas.

Aluno-Ed – Mas eu só conto quatro.

Alunos-Vários – São cinco casas. (diálogo sobre grafismos da história “Os amigos, (imagem 4.1.3 5)

Enquanto isso, (D) o protagonista do desenho contava também as casas e sorria para os colegas. (Diário reflexivo 17.01.13)

Foi partindo destes comentários aos grafismos, e com base na planificação, que os alunos passaram à componente da textualização, ou seja, construíram e escreveram a sua primeira história.



Imagem 4.1.3 3 - Texto escrito dos alunos

Este processo de escrita permitiu-lhes, em grande grupo, organizarem palavras em frases, através das imagens que visualizavam e seguindo a organização na planificação (quando-como-porquê), conforme anexo XVII.

O diálogo com os alunos neste processo foi fundamental, sobretudo, quando lhes foi pedido para refletirem sobre a construção frásica e o seu sentido, ao eliminarem a adição de ideias com as formas “depois”, “e”, e substituírem repetição de nomes, por pronomes pessoais. Sabemos que, através do diálogo, as crianças desenvolvem a **consciência linguística** (reflexão sobre a própria linguagem), essencial na fase inicial da alfabetização para a aquisição da linguagem escrita.

Para aprender a escrever é preciso ajudar a criança a ativar as suas **habilidades metalinguísticas** (usar a linguagem para explicitar algo), de forma que esta desenvolva capacidades de reflexão e autocontrolo.



Imagem 4.1.3 4 - Construção da história

Este processo ajudou os alunos que estão no início da alfabetização, a consciencializarem-se para as regras da linguagem, que, nesta fase, é um processo trabalhoso, requer muito empenho e muitas regras ortográficas. Todo o texto foi manuscrito no quadro, para referência dos alunos, na escrita. Eram chamados a atenção para os aspetos formais do mesmo. Observei que ao redigirem o texto havia muita preocupação e cuidado em aplicar as regras corretamente. Quando isso não acontecia tinham mais facilidade em alterar os seus erros para que o resultado final fosse melhor.

Todos terminaram o seu texto com muito empenho: afinal não eram umas frases soltas sem sentido, era a sua primeira história e como tal tinha que ficar aprimorada. Pela voz de alguns alunos -



“dissemos aquelas palavras todas com os desenhos e depois fizemos a história” (aluno-L) - podemos confirmar que a planificação que fizeram para a história foi um organizador do pensamento e da escrita.

Imagem 4.1.3 5 - Ler texto com os grafismos

Numa aula posterior, fez-se a revisão da história, agora com as ilustrações. Deu-se, assim, oportunidade aos alunos para que a relessem e refletissem sobre o texto produzido. Desta forma, ajudou-se os alunos a perceberem o que se tem que *melhorar, acrescentar, substituir, permutar, suprimir*. Todo este processo de escrita ajuda os alunos a adquirirem competências básicas de organização textual e competências metacognitivas. Com os alunos motivados e envolvidos considerou-se que fazia todo o sentido, numa aula posterior, a introdução do fonema [R] e respetivo grafema, pois é uma história onde os alunos Rui, Rita e Rodrigo são protagonistas.

Para a introdução do fonema [R] e respetivo grafema articulou-se a expressão plástica e o português, começando-se com um “brainstorming” acerca de palavras que começavam com o som [R]. Depois trabalhou-se o grafema com a plasticina e procuraram em jornais palavras começadas por [R] (ver anexo VIII).

Com a plasticina procurou-se que os alunos, através da ação das suas mãos, com persistência, modelassem a forma das letras (imagem 4.1.3 6), dando-lhe, assim, uma maior visualização da mesma. Conforme menciona Sousa (2003), “a destreza conseguida nas suas habilidades manuais são assinaladas, posteriormente, na rapidez com que aprende a desenhar a escrita”(p.255). Este processo



Imagem 4.1.3 6 - Construção da letra [R] com plasticina



Imagem 4.1.3 7 - Recorte de palavras com letra [R]

foi um dos objetivos conseguidos para o exercício da escrita deste grafema, que lhes proporcionou mais prazer na aprendizagem.

Esta temática culminou com a construção da capa e contracapa (imagem 4.1.3 8) para a história “Os amigos” (livro). No decorrer de um diálogo, e à pergunta “Antes de desenhar e pintar a capa o que se tem que fazer?”, a resposta foi imediata: “primeiro fazemos o desenho numa folha, para saber como queremos, e depois pintamos a grande.” - dizia o aluno-JS, referindo-se à planificação. “Assim já sabemos como vamos pintar”, acrescentou a aluna-MG.



Imagem 4.1.3 8 – Planificação da capa “Os amigos”

Podemos concluir que, nesta fase, estes alunos já refletiam sobre o processo de algumas atividades, fator fundamental para desenvolverem competências metacognitivas.

Nesta atividade foram introduzidas novas técnicas para utilizarem o pincel, a esponja e a rolha. Para criar um ambiente agradável, foi colocada uma música de fundo e preparado o espaço de forma que



Imagem 4.1.3 9 - Pintura da capa “Os amigos”

existisse mobilidade entre os grupos. O meu papel foi também muito ativo, pois havia que observar como se expressavam, como utilizavam os materiais, pegavam o pincel, molhavam a esponja, e, ainda, estar atenta a todas as suas solicitações. Segundo a Organização Curricular do Ensino Básico (2004), “à medida que as crianças vão demonstrando mais iniciativa, o professor pode então sugerir outras experiências que permitirão aprofundar a capacidade dos alunos de se exprimirem, de forma pessoal, através da pintura.” (p.93). Embora já revogado, não deixa de ser um documento de extrema importância que irei ter em conta na orientação das minhas práticas, enquanto não surgir um outro tão completo e pormenorizado como este.

Nesta atividade também adquiriram **competências de cooperação**, fundamentais na sociedade. pois, conforme sugere Arends (1997), “a cooperação desenvolve um processo de comunicação amplamente efetivo que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua.” (p.367). Na realidade, o trabalho em grupo permitiu uma maior partilha de

saberes e uma realização de aprendizagens por todos sem que ninguém se sentisse inferiorizado ou estigmatizado perante os colegas.

O envolvimento nas atividades e a experimentação de novas técnicas gerava a partilha das experiências que estavam a realizar, dando lugar aos mais diversos comentários.

“Olha, consegui fazer uma flor com a rolha. Agora, com o pincel vou fazer o pé.” (aluno-R.). Um grupo, ao construir a sua capa, comentava: “estamos a desenhar o cavalo que estava na história com os amigos.” (aluno-L) “Achas que este cavalo está bem assim?”, perguntava a aluna-Ed. Já a aluna-MG e o aluno-T com a esponja faziam um pôr-do-sol e comentavam: “aqui fizemos vermelho porque é o calor e este azul é o mar.”. Um outro grupo explicava-me o seu desacordo: “Eu desenhei um rapaz e a M. colocou-lhe um cabelo comprido, agora está um rapaz com o cabelo comprido! Estragou tudo”. Estes desacordos e divergências moderados, no fundo, ajudava-os a descobrirem outras perspetivas e significados, a partilhar ideias e materiais e a chegarem a um consenso entre eles. (Diário reflexivo 23.01.13)

Todo este processo de trabalho e diálogo contribuiu para a exploração das imensas possibilidades técnicas e criativas do material que possuíam, gerando trabalhos muito criativos, como se pode observar nas imagens e nas capas pintadas (anexo IX).

A aprendizagem da escrita e leitura é um processo complexo e difícil. Foi possível, através das artes, proporcionar momentos criativos e estimulantes. Os alunos sentiram-se motivados para o exercício da escrita, para a construção da sua história e, conseqüentemente, para a planificação e ilustração da capa. Acreditaram neles próprios, corroborando o que cita Coll (2001), “a experiência vivida oferece-lhes uma imagem positiva de si mesmo e fica reforçada a sua autoestima, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar a enfrentar os desafios que lhe surjam.” (p.38). Mas este projeto ainda não estava terminado e os desafios não ficaram por aqui. Ainda havia muito para desvendar e descobrir para a arte e pela arte.

4.1.4 Terceira intervenção: “História imaginária”

Após serem construídas duas histórias e terem explorado as técnicas de pintura de forma interdisciplinar, surgiu uma nova intervenção em que a intencionalidade foi dar liberdade de expressão, ao pintarem a sua “história imaginária”.

Foi possível observar o envolvimento dos alunos, a descoberta das novas cores, a partilha e criação das suas histórias, com os colegas, e o prazer com que utilizavam os novos materiais. Na imagem 4.1.4 1 um aluno explica o seu desenho:



“Eu desenhei o sol, a lua e o planeta terra e outros planetas que andam à volta do sol.

Na minha história eu visitei a lua. (A lua) é branca e é feita de pedras e (visitei) o sol que é escaldante que parece...a...malagueta. A terra é feita de rochas e há muitas pessoas e animais. Também visitei Marte, o maior planeta do mundo.”
(Aluno-JS)

Imagem 4.1.4 1 – Ilustração e história imaginária

Quando observava a aluna-MG a pintar a fogueira na história imaginária, a misturar os vermelhos e amarelos e a descobrir as cores da labareda, esta dizia: “parece mesmo uma fogueira com estas duas cores, nós (família) estamos atrás desta fogueira.”, o que me fez lembrar que o facto de não ver ali a família de que estava a falar, não queria dizer que não estivesse lá. (Diário reflexivo 23.01.2013)



Imagem 4.1.4 2 - Ilustração da história imaginária



Imagem 4.1.4 3 - Ilustração da história imaginária

Embora este trabalho não fosse realizado em grupo, o facto de trabalharem em mesas comuns permitiu que partilhassem tintas e materiais (imagem 4.1.4 2), que comunicassem entre si. Criou-se, assim, um ambiente propício para despertar a criatividade e a imaginação, e para o desenvolvimento cívico e inter-relacional dos alunos. Neste ambiente foi possível observar alunos que pintavam e ao mesmo tempo explicavam as suas histórias aos colegas, parecendo que, naquele momento, “caminhavam” dentro da história enquanto a pintavam.

Como temos verificado os trabalhos realizados nas expressões foram pontos de partida para várias atividades nas diferentes áreas do saber cumprindo os objetivos programáticos, o meu plano de intervenção e o interesse dos alunos.

Os sólidos geométricos foram um conteúdo introduzido por mim. Fazia sentido dar-lhe continuidade, agora na descoberta das figuras geométricas, articulando este conteúdo com o de EVP, como consta num dos objetivos do projeto. Foi pedido aos alunos para descobrirem as figuras geométricas observáveis nas capas imaginárias, pintadas anteriormente (Imagem.4.1.4 4).



Imagem 4.1.4 4 – Identificação de figuras geométricas

Foi com base nas figuras geométricas encontradas nos seus desenhos que os alunos fizeram construções criativas, como podemos ver no anexo XI.

Desta forma vamos ao encontro de algumas das diretrizes presentes nas competências essenciais (revogado), onde é mencionado que “as situações de aprendizagem devem ser contextualizadas, cabendo ao professor orientar as atividades de forma a que os conteúdos a abordar surjam como facilitadores da apreensão dos códigos visuais, e estéticos decorram da dinâmica do projeto e permitam aos alunos realizar aprendizagens significativas” (DEB p.161)

Com esta atividade integradora, foi possível constatar, como os alunos se envolveram pela descoberta, primeiro nos seus desenhos e depois nas construções que efetuaram a partir das figuras geométricas. Descobriam, desenhavam, recortavam, comparavam. Enquanto isso, imaginavam, faziam diferentes construções e partilhavam ideias. Como podemos ver na imagem 4.1.4.5, a aluna-M, orgulhosa da sua construção, mostra-a aos amigos de trás.



Imagem 4.1.4 5 – Construções com figuras geométricas

Na aula seguinte, através da obra de Kandinsky, o quadro “*Black and violet*” (imagem 4.1.4 7), e do quadro “*Grungasse en Murnau*” (imagem 4.1.4 6), a turma direcionava um novo olhar, agora para o aspeto estético e criativo das formas geométricas no quadro e sobreposição destas, para o jogo de cores, claras e escuras, para a quantidade que as diferentes formas geométricas permitiam contar. “Que tentará este quadro transmitir?” Exploradas as formas geométricas que conseguiram ver, contar, sentir, começaram a assemelhar algumas destas

formas ao mundo natural e à pergunta “Querem partilhar o que conseguem ver ou sentir neste quadro?”



Imagem 4.1.4 6 - Pintura Kandinsky



Imagem 4.1.4 7 – Pintura Kandinsky



Imagem 4.1.4 8 – Aplicação técnica da esponja

Responderam “O sol” (aluno-D.), “A lua” (aluno-J), “ali com a cor laranja parece o pôr do sol” (aluna-MG), “eu consigo ver o arco iris” (aluno-R), “ali parece um homem”(aluno-JD). Depois de uma observação cuidada desta pintura, viram outra que já não era abstrata, era Murnau. Conseguiram identificar, aqui, formas geométricas nas casas e alguns visualizaram novas formas que não viram no quadro anterior: “aquela casa parece um pentágono” (aluno-Af), “tem cores lindas” (aluno-Ed). Apresentado o autor destas obras, fomos até ao exterior. Procuraram-se formas geométricas presentes ao nosso redor. Momentos depois reagiram: “as paredes da escola têm retângulos” (aluno-MJ), “o telhado daquela casa é um triângulo” (aluno-JS.), “a roda dos carros são círculos”(aluno-R), “o chão tem muitos quadrados, todos iguais” (MP), “a janela da igreja tem muitos quadrados dentro de um retângulo”(aluno L),etc.. (Diário Reflexivo em 31.01.13)

Com a obra Kandinsky facultou-se um primeiro contacto com a arte abstrata, com as formas geométricas presentes nestas obras e presentes no meio circundante dos alunos. Foi um convite ao olhar mais minucioso da arte que permitiu aos alunos focalizar a sua atenção, refletir, interpretar e dialogar sobre as suas perceções.



Imagem 4.1.4 9 – Aplicação da técnica da esponja

Na segunda parte desta aula, a turma pintou, contornando as figuras geométricas que recortaram com a técnica da esponja e tinta (imagem 4.1.4 9). O pedido era que arriscassem e experimentassem construir ilustrações com as diferentes formas geométricas que possuíam.

Esta temática acabou com uma aula de música, e, também aqui, foi aproveitado para explicar como a geometria estava presente em tudo que nos rodeia. Formaram-se grupos tendo em conta as figuras geométricas. Cada grupo era formado pelo número de vértices das mesmas. Ao som da música

marcavam um som. No final, todos juntos, terminamos a última parte da música formando um grande círculo (imagem 4.1.4 10) que representava a infinidade de pontos do mesmo. Esta última atividade permitiu não só trabalhar a música, mas também consolidar conceitos.



Imagem 4.1.4 10 – Música com coreografias de figuras geométricas

4.1.5 Análise à evolução do grafismo

Com a exploração do poema “O Raposo, do livro “Fala bicho”, de Violeta Figueiredo, (anexo XIV) proporcionou-se mais um momento de poesia aos alunos, no intuito de se descobrirem, através do grafismo, as suas aprendizagens.



Imagem 4.1.5 1 – Evolução do grafismo

Tenho que admitir que estava expectante com o que surgiria nos desenhos sobre o poema. Os resultados, no meu entender, foram os melhores. Foi possível observar progressos nos desenhos e na descrição que alguns alunos fizeram dos mesmos, sendo ainda mais evidentes quando comparamos com os seus desenhos anteriores.

Nestas ilustrações os alunos desenharam mais por toda a folha. Tentaram desenhar o que era mencionado no poema, como “tempo pavoroso”, colocando as suas perceções de tempo pavoroso trovoadas, chuva e nuvens. Houve também muitos que colocaram sensações de movimento ao mencionado no texto “tornado”; podemos ver maçãs a cair das árvores, raposas com a boca aberta. Utilizaram o jogo das cores, quentes e frias. É possível observar, agora, o que para eles é representativo do frio, ao utilizarem azul (ainda que azul claro), verde, cinza e roxo. Representativo de calor ao utilizarem amarelos, laranjas e vermelhos.

Como se pode verificar, agora os seus desenhos (anexo XIII) estão mais elaborados conseguiram estratégias para transmitir o que interpretaram do texto, aplicaram conhecimentos e formas diferentes de se expressarem.

Segundo Freneit (1977), “enquanto a criança não domina inteiramente um número considerável de grafismos, não traduz como quer a explicação ou a história que pretende exteriorizar”. (p.84) De facto, neste últimos desenhos, as crianças com mais facilidade se expressaram e jogaram com o espaço, confirmando que “o conteúdo simbólico do que se desenha depende diretamente das [] motivações [da criança] do momento e da sua ação cognitiva” (Sousa, 2003, p.196).

Em alguns desenhos é possível observar que existiu uma grande evolução entre o primeiro desenho e o segundo. São vários os desenhos onde se podem encontrar estas diferenças (anexo XIII). O primeiro desenho (imagem 4.1.5. 2) está quase completamente despido de tudo; já o segundo (imagem 4.1.5 3) está completamente cheio com os elementos principais constituintes da história.



Imagem 4.1.5 2 - Primeiro grafismo do projeto



Imagem 4.1.5 3 - Último grafismo do projeto

Algumas crianças com mais dificuldades a nível gráfico também sentiram dificuldades noutras áreas do conhecimento. Podemos analisar em alguns desenhos que existiram progressos ao longo do projeto nos seus grafismos e, ao mesmo tempo, uma linha semelhante evoluía noutras áreas de conhecimento. Lowenfeld (1977) refere que “somente através dos sentidos a aprendizagem pode processar-se” (p.23), referindo ainda que as atividades criativas do sujeito observam-se no seu desenvolvimento perceptual, na consciencialização progressiva de todos os sentidos.

Entendo, tal como Sousa (2003), que os desenhos são o reflexo da criança, do seu desenvolvimento e das suas capacidades neuromotoras e cognitivas, emotivas e socioculturais.

Por vezes, um desenho que nos parece minúsculo numa determinada folha de papel, pode não ser o desenho sobre determinada história, mas “exteriorizações do seu ser”, sobre o seu estado de espírito e sobre as suas emoções. Para Sousa (2003), a melhor forma de se poder interpretar o desenho de uma criança é observando os pormenores que esta acrescenta ou exclui, é estando atento à verbalização que acompanha a ação de desenhar, ouvindo as suas explicações e interpretações de

forma espontânea, para que se compreenda não o desenho, mas a criança, estando, assim, mais perto dos seus sentimentos, conflitos, receios e, desta forma, a poder apoiar e estimular. Assim, segundo este autor, os desenhos das crianças são uma forma de aprendizagem que nos permite estudar os seus modos de pensar e sentir (pp.195-196).

Este poema foi mais um momento de aprendizagem e reflexão para os alunos, pois puderam aplicar conhecimentos nos seus desenhos, aprenderam novas palavras, algumas abstratas, mas descobriram mecanismos para transmitirem o que pretendiam.

4.1.6 Quarta intervenção: Divulgação

Começou com um diálogo:

“Que acham de convidar cá os vossos “padrinhos” (turma do 4º ano) para mostrar todos os vossos trabalhos?” Responderam em coro: “sim, achamos bem”. Perguntei novamente: “E que será que temos para lhes mostrar?”. Responderam, “As nossas histórias”(aluno-RD), “O nosso livro” (aluno-MG), “As nossas capas” (aluno-M), “Os nossos desenhos” (aluno-J) (Diário reflexivo 07.02.2013).

Posto isto, ficou combinado expor e mostrar todos estes trabalhos à turma do 4ºano. Para isso, a turma chegou à conclusão que se tinha que fazer um convite. Mas antes teriam de redigir um texto. O melhor seria, tal como fizeram noutros trabalhos, “Planificar” (aluno-M) para uma melhor organização do trabalho e do texto. Porém, desta vez, seria um texto diferente, levando-os a refletir sobre a importância da informação que deve constar num texto informativo, não formal. Para tal, trabalharam-se aspetos fundamentais do português.

Planificação do convite	
Quem convide?	matrícula
Para qual?	feira
Data, hora, local	domingo 14-02-2013
Como vou pintar?	colorete, lápis azul
Nome	
Data	07-02-2013

Imagem 4.1.6 1 – Planificação do convite



Imagem 4.1.6 2 – Construção do convite



Imagem 4.1.6 3 – Texto manuscrito no quadro

Durante toda a atividade pretendeu-se desenvolver a capacidade metacognitiva dos alunos, levando-os a pensar sobre o processo de determinada atividade e sobre a sua importância para a organização do pensamento e para a organização do trabalho posterior. O meu papel, aqui, foi crucial tanto para a reflexão que estavam a levar avante como para as tarefas que estavam a realizar.

Estavam entusiasmados e empenhados em “fazer bem”. Colocaram muito rigor na escrita, que, neste caso, tinha um motivo acrescido, “entregar aos seus padrinhos sem erros”.

Outro dos objetivos desta atividade era experienciar novas técnicas de pintura, neste caso, a técnica do “sopro”.

Esta nova técnica foi exemplificada por mim com um dos alunos: num pedaço de cartolina colocaram-se pingos de tinta de várias cores. Depois, com uma “palheta” sopraram-se os pingos de tinta, primeiro devagar e depois com mais força, fazendo deslizar a tinta de forma que esta se misturasse e se obtivessem diferentes traçados. Depois desta primeira abordagem foi dada total liberdade para as suas experiências. Todos ficaram entusiasmados com as criações que esta técnica lhes proporcionava, “que lindo parece o sol” (aluno-E), ou com as descobertas, “eu misturei o azul e verde e fiz cinzento” (aluno-L), “eu misturei o amarelo com roxo e fiz outra cor” (Diário reflexivo 08.02.2013).



Imagem 4.1.6 4 – Convite ilustrado pelos alunos: técnica do sopro

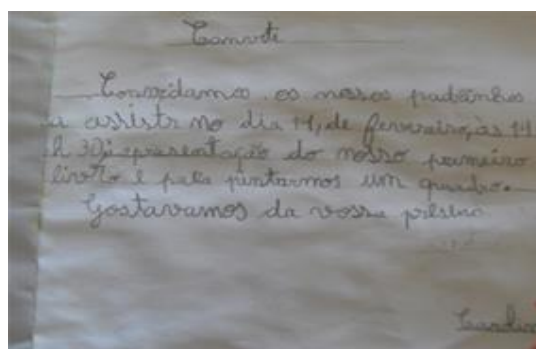


Imagem 4.1.6 5 - Convite manuscrito pelos alunos

Esta atividade integradora envolveu conteúdos e objetivos de várias áreas pertinentes: EVP, Português, **Cidadania** (ao dialogar sobre os afetos, valores, convivência, regras e delicadeza para convidar, saber receber), quer do meu projeto, quer do programa curricular de turma. A escrita é uma prática que requer muito esforço da criança. Ao ser articulada com as artes gera por si um significado acrescido, uma motivação que leva o aluno a agir de forma positiva, com responsabilidade, autonomia e com rigor. A técnica do sopro deu-lhes espaço para a criatividade e descoberta.

Foi dramatizada uma das histórias para a receção. A outra história foi lida por um dos alunos convidados, como forma de partilha. No final, os alunos do 1º ano receberam o livro com as suas histórias e as suas ilustrações, um momento muito gratificante para estes alunos. A construção das



Imagem 4.1.6 6 - Pintura das telas em grupo

histórias, as ilustrações e as pinturas realizadas foram momentos muito envolventes, onde se podia ver empenho, motivação, alegria e prazer no que faziam.

Para que estes sentimentos perdurem no tempo, nada melhor que os alunos, no final, poderem levar e folhear um livro como seu, mostrar aos amigos, aos pais. Eles sabem que estes momentos serão sempre devolvidos com elogios.

Com isso pretendia-se criar mecanismos por si autónomos para elevar a autoestima dos alunos, para os motivar para o desenho, para a escrita, para a descoberta.

Depois de dramatizada a história e entregue o livro, realizaram uma atividade coletiva com os alunos do 4º ano: pintar uma tela.



Imagem 4.1.6 7 - Pintura das telas a partir das mãos dos alunos

Com a pintura desta tela pretendeu-se dar oportunidade para mais um momento de livre expressão. Foi dado início com uma simples indicação, comum a todos: “Colocai uma das vossas mãos na tela, contornai-a e a partir daí podem desenhar o que quiserem.” Foi um dia muito ativo, requerendo muita atenção na observação e nas solicitações dos alunos, descrito por muitas crianças com um sorriso ou um simples “adorei” (aluno-B, aluno-MG). Alguns mencionaram na entrevista que “pintar a tela foi o que mais gostei. Construí a partir da minha mão uma bandeira” (aluno-L).

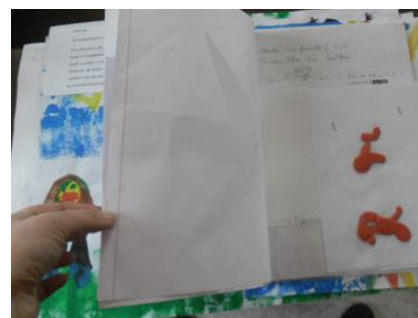


Imagem 4.1.6 8 – Portefólio individual dos alunos

Quando descreviam o que pintaram a partir das suas mãos e como isso estava relacionado com todo o desenho, podemos ver como estes alunos foram criativos e como surgiram mãos transformadas em árvores, animais, pessoas, flores, bandeiras, sol, etc. O empenho com que pintavam foi evidente, como se pode observar nas fotos, nos seus comentários e na descrição que fizeram dos desenhos (ver anexo XVIII).

No final do projeto, também se convidaram os pais, que puderam acompanhar, através de *PowerPoint*, alguns dos momentos vividos pelos alunos, ao longo do projeto. Cada aluno tinha um portefólio individual onde foram anexados os trabalhos realizados ao longo do projeto, as planificações que fizeram, os textos, as pesquisas e os desenhos onde anexei as falas dos alunos. As capas de trabalho de grupo foram divididas de forma que cada um ficasse com uma, sendo esta a capa ilustrativa de resguardo de todos os trabalhos (imagem 4.1.6 8).

Os alunos dramatizaram uma das histórias para os pais (anexo XIII), apresentaram as suas telas e cada um relatou a sua experiência e criação. Mostraram o livro e narraram como o construíram. Os pais sentiram-se orgulhosos.

Tanto o livro, que foi oferecido, como as telas ficaram expostas na biblioteca de Barcelos.



Imagem 4.1.6 9 - Telas pintadas dos alunos



Imagem 4.1.6 10– Exposição na Biblioteca Municipal de Barcelos

PEQUENOS ARTISTAS

PROJETO: “OS AMIGOS”

Os alunos do 1.º ano, de Alvelos realizaram várias experiências na área da Expressão Plástica no âmbito do projeto “Pequenos artistas” cumulativamente com o projeto “**Expressão visual e plástica construtora de aprendizagens significativas nas diferentes áreas do saber**” da professora Ângela Gonçalves.

A principal meta da educação é tornar as crianças capazes de criar/ transformar e não, simplesmente repetir as informações adquiridas, permitindo-lhes um desenvolvimento integral e criativo. Pois nas aprendizagens significativas todo o corpo é envolvido, formando um somatório de emoções, dando origem a novos conhecimentos, foi o que pretendemos realizar com este trabalho final.

Os alunos iniciaram o projeto a partir de histórias, ilustraram, desenharam, construíram capas de livros, escreveram uma história e terminaram com uma obra de arte.

As obras aqui apresentadas são uma forma de comunicação e transmissão de sensações, de pensamentos e o despertar para novos conhecimentos com a participação dos “padrinhos”, os alunos do 4.ºano.

Nesta perspetiva foi fundamental para os alunos e uma oportunidade significativa para a construção de conhecimentos e valores afetivos entre afilhado e padrinho. A partir das suas mãos pintaram as magníficas **Obras de Arte**.

Professora
Helena Vilas Boas
Estagiária
Ângela Gonçalves

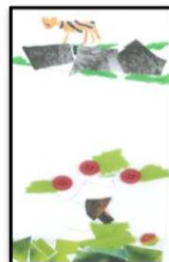


Imagem 4.1.6 11 – Texto exposto na Biblioteca Municipal de Barcelos em conjunto com as telas e livro.

4.2 Dados Quantitativos

A análise quantitativa é uma análise que na linha da investigação é mais objetiva, procura a exatidão e a busca da eficácia dos factos. Neste sentido, a observação é mais controlada e a teoria assume um papel de relevância ao orientar a *praxis* do investigador.

Segundo Coutinho (2011, p.25), as perspetivas quantitativas assumem características gerais que se baseiam na ênfase dos factos, das causas, dos produtos e dos resultados do estudo.

Assim, a investigação é baseada no conhecimento teórico que visa, muitas vezes, testar, verificar, comprovar teorias e hipóteses. Aplicam-se testes válidos e medidas de observação objetiva de comportamento, que têm por finalidade a mensuração dos resultados.

Portanto, o investigador preocupa-se mais com a objetividade, sendo que o objetivo do estudo é desenvolver generalizações e conclusões que possam de alguma forma contribuir para ampliar os conhecimentos e permitam prever, explicar e controlar fenómenos.

Neste trabalho, achou-se pertinente uma análise de dados quantitativos, para que se possa averiguar, com mais clareza, alguns pressupostos teóricos relevantes. Neste sentido, pretendi quantificar com rigor algumas questões que envolveram todo o mecanismo da implicação dos alunos no projeto.

Este procedimento permite um outro olhar sobre a ocorrência das aprendizagens na sala de aula, nomeadamente o desempenho dos alunos que será triangulado com a análise qualitativa, de carácter mais formativo.

Assim, um dos instrumentos que utilizei como ferramenta de investigação foi uma ficha de avaliação final. Embora a turma seja constituída por 22 alunos, apenas 21 alunos fizeram a ficha de avaliação devido à ausência de um aluno. Cada aluno tinha a oportunidade de responder individualmente, sem interferências dos colegas ou de terceiros. Deste modo, é possível analisar com mais rigor os dados obtidos através dos gráficos que se seguem.

4.2.1 Análise às diferentes histórias trabalhadas e construídas no projeto

O livro de poemas, de Violeta Figueiredo, deu início ao projeto com o poema “Na terra dos tigres”, que serviu para uma avaliação inicial. Já o poema “O Raposo”, também da mesma autora, fechou este ciclo do projeto com uma avaliação final. Estes poemas, em que os animais falam, permitiram que as crianças explorassem a imaginação e desfrutassem das suas rimas. Os grafismos

destas histórias marcaram todo este projeto, daí a pertinência da questão para descobrir qual dos poemas lhes causou mais impacto.

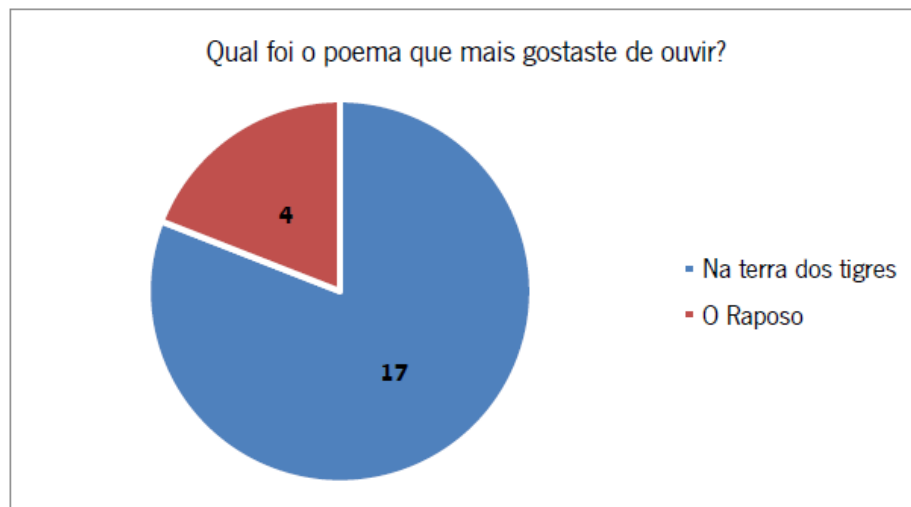


Gráfico 4.2.1 1 - Preferências dos alunos relativamente aos poemas

Podemos confirmar, ao analisar o gráfico 4.2.1 1, que 17 alunos preferiram o poema “Na terra dos tigres” e apenas 4 gostaram mais de “O Raposo”.

O entusiasmo em volta das atividades era uma constante, como foi o caso do poema “Na terra dos tigres”, daí a pertinência de se colocarem novas questões, na expectativa de se descobrir qual a atividade que lhes deu mais prazer na construção do livro “O novo rei dos tigres”. Como se pode constatar no gráfico 4.2.1 2, 15 alunos gostaram mais de construir a capa e 6 preferiram ser ilustradores da história.

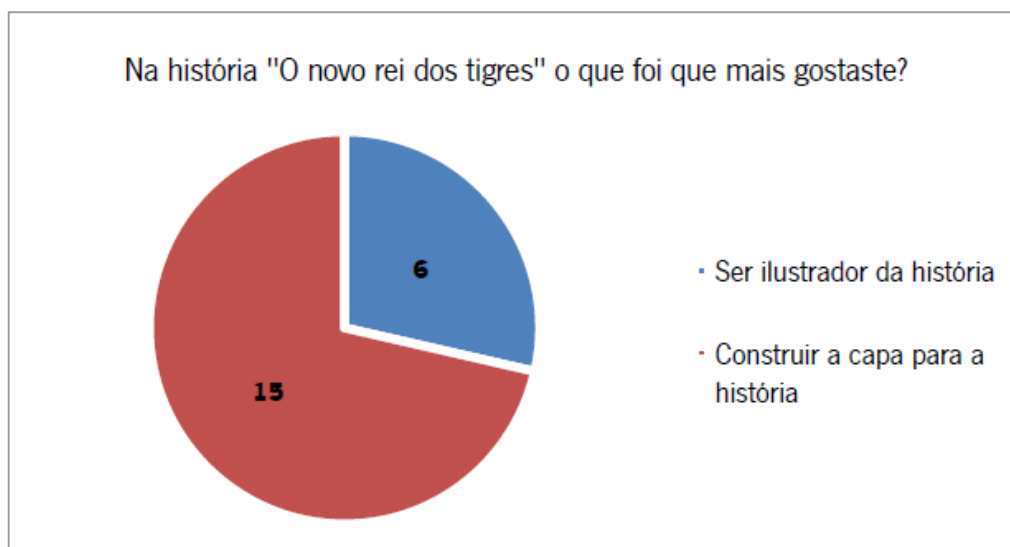


Gráfico 4.2.1 2 - Preferências dos alunos relativamente à atividade “O novo rei dos tigres”

Com estas escolhas podemos chegar à conclusão que, depois de serem surpreendidos e de explorarem uma história com os seus grafismos, nada lhes deu mais prazer do que a utilização de diversos materiais na construção de uma capa, para uma história que iria ser sua.

Cada história proporcionou aprendizagens diversificadas na construção das capas. Numas foram utilizados materiais de reciclagem, onde experienciaram as diferentes possibilidades expressivas dos materiais. Noutras, como na construção da capa “Os amigos”, os alunos tiveram a oportunidade de experienciarem novas técnicas de pintura e novos materiais, como tinta, pincel, rolha e esponja, o que lhes permitiu tirar partido das imensas possibilidades técnicas e criativas proporcionadas por estes materiais, assim como da mistura das cores.

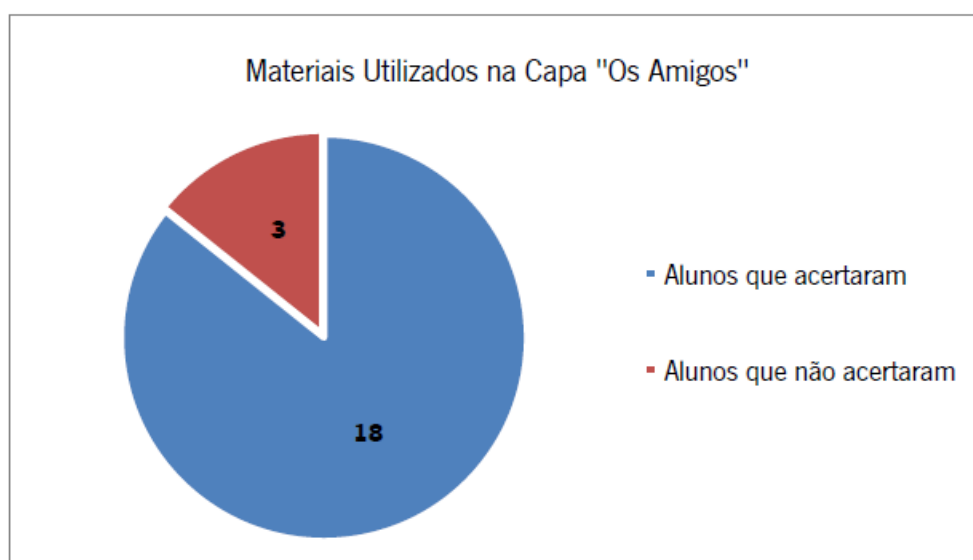


Gráfico 4.2.1 3 – Memória dos alunos sobre os materiais utilizados na história «Os amigos», sete semanas depois

No exercício “Liga com um traço os materiais que utilizaste para a construção da capa e contracapa da história ‘Os amigos’ ”, podemos observar no gráfico 4.2.1 3 que 18 dos 21 alunos recordavam-se de pelo menos $\frac{3}{4}$ dos materiais mencionados, o que demonstra o envolvimento por parte dos alunos na ilustração da capa e na apreensão dos materiais utilizados nesta atividade.

As duas histórias analisadas no gráfico 4.2.1 4 deram origem ao primeiro livro dos alunos. Tanto uma como outra foram geradoras de emoções novas e de aprendizagens significativas. Contudo, ambas foram proporcionadoras de aprendizagens diferentes, com estratégias variadas na sua abordagem e construção.

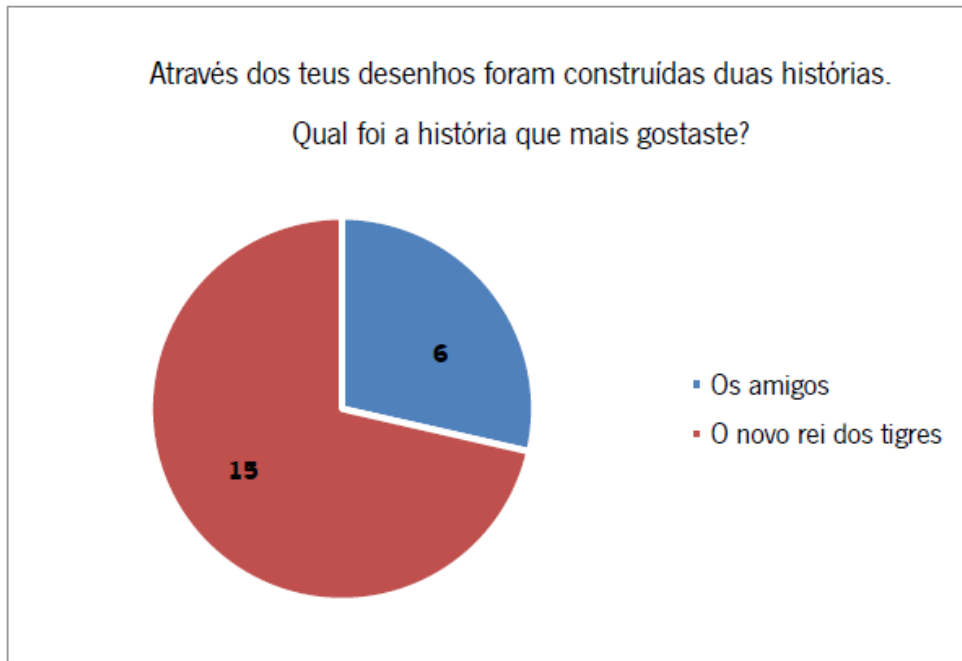


Gráfico 4.2.1 4 - Preferências dos alunos relativamente às histórias elaboradas a partir dos desenhos

Com o objetivo de descobrir qual foi a história que mais gostaram foi-lhes colocada essa questão (gráfico 4.2.1 4) e, como podemos observar no respetivo gráfico, as crianças apreciaram mais a história “O novo rei dos Tigres” (15 alunos dos 21 mostraram preferência por esta história). Torna-se claro que, de facto, foram fundamentais as estratégias utilizadas, não só para estimular as crianças para as atividades, como para estas apreciarem o efeito de uma boa história nos seus desenhos e nos desenhos dos seus pares.

4.2.2 Análise ao processo de escrita na história “Os amigos”

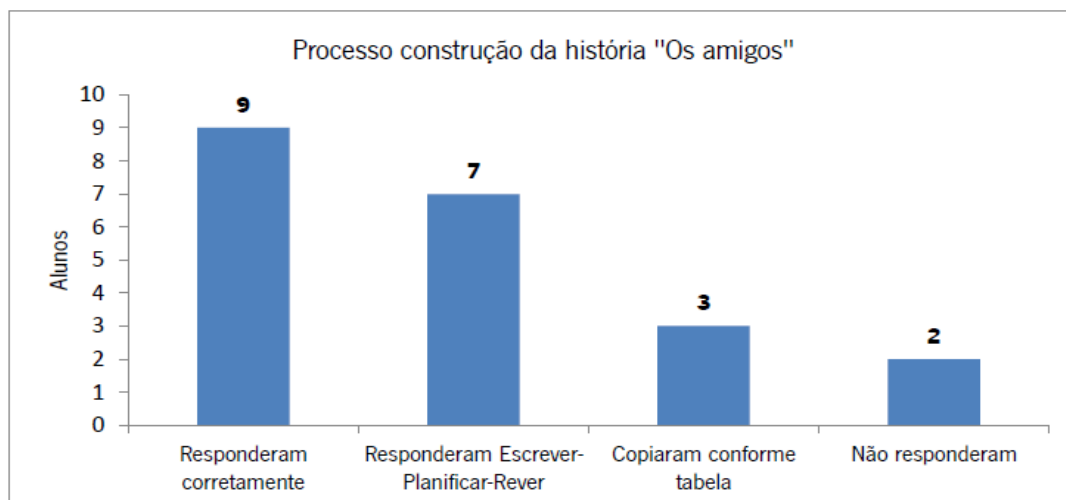


Gráfico 4.2.2 1 - Processo escrita (planejar-fazer-rever)

Quando questionados sobre o processo de escrita (ver anexo XIX), podemos observar, no gráfico 4.2.2 1 que dos 21 alunos 9 responderam correto, 7 inverteram a ordem das duas primeiras tarefas do processo. Todavia, estes dois grupos (16 alunos) perceberam que “corrigir” era a última tarefa. Três alunos limitaram-se a copiar a tabela e dois não responderam, mas destes dois um aluno disse não ter estado presente nesta atividade.

Olhando para o gráfico, podemos concluir que a tarefa “planificar” foi percebida por um dos grupos como a segunda tarefa do processo (planejar-fazer-rever). Numa atividade que se seguisse, este processo teria que ser melhor explicado para que a criança compreenda o conceito “planificar” e o encaixe adequadamente na sequência do processo.

No decorrer do projeto, surgiu um momento apropriado e estimulante para a introdução do fonema [R] e respetivo grafema. Para tal, foram realizadas atividades que envolveram a expressão plástica e que, depois de vários passos, já analisados, culminaram numa atividade bem-sucedida e terminada por toda a turma, o que demonstra empenho em todo o processo.

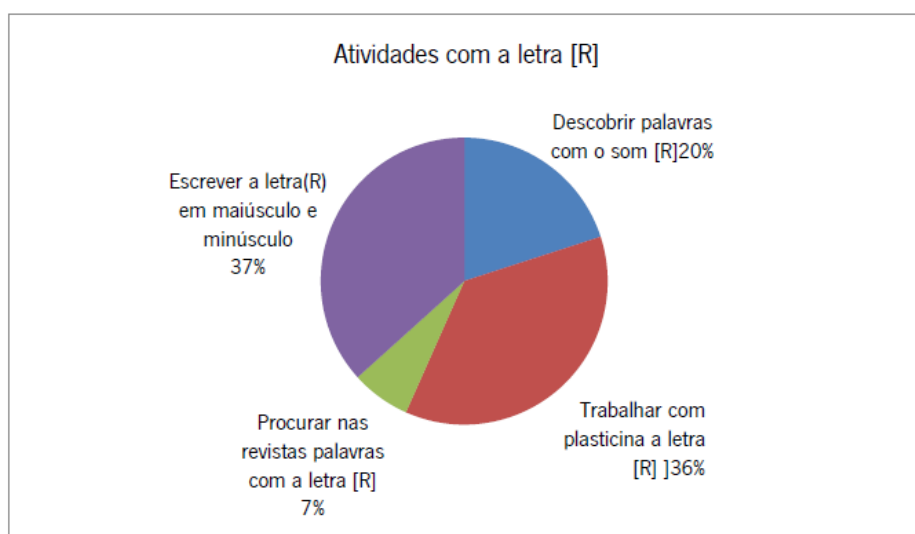


Gráfico 4.2.2 2 - Preferências dos alunos ao trabalharem com a letra [R]

Contudo, era fundamental saber a opinião dos alunos sobre as suas predileções nesta atividade. Como podemos observar no gráfico 4.2.2 2, as preferências dos alunos recaem no trabalho com plasticina e na escrita da letra [R]. Descobrir oralmente palavras com o som [R] foi uma atividade que seis alunos preferiram e apenas dois escolheram procurar palavras com a letra [R] em revistas. Ou seja, as crianças apreciam esta articulação entre as expressões plásticas e outras áreas de conteúdo, neste caso, a escrita.

4.2.3 Análise ao impacto dos quadros de Munch e Kandinsky nas aprendizagens

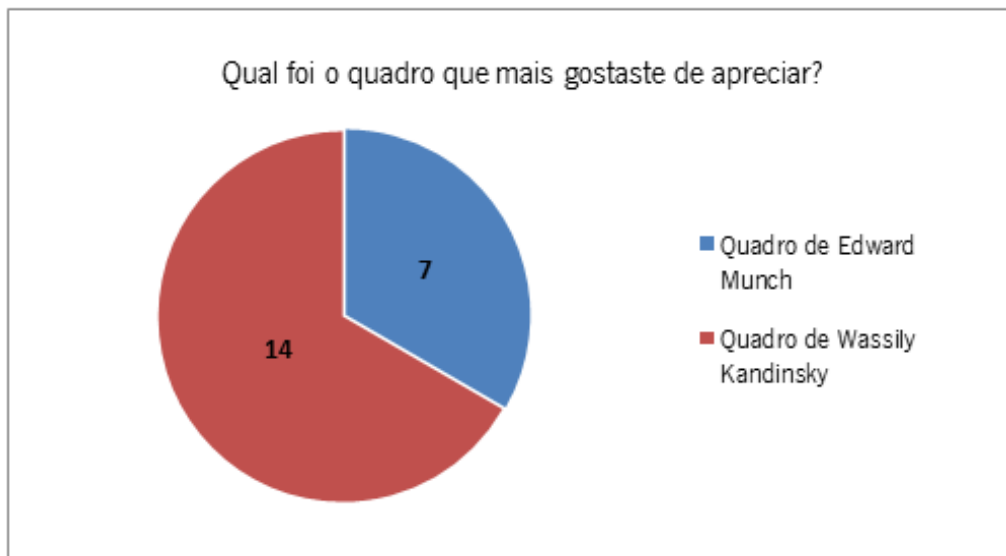


Gráfico 4.2.3 1 - Preferências dos alunos em relação às obras apresentadas

Tanto a obra, de Edvard Munch, como, de Kandinsky, foram obras que marcaram estes alunos. Com o “O Grito”, trabalharam as sensações das cores (quentes e frias, escuras e claras), o pôr-do-sol, o mar e muitos outros temas que surgiram no encadeamento destes. Com o quadro de Kandinsky, descobriram imensas figuras geométricas. De forma interdisciplinar, trabalharam áreas como Matemática (geometria), Música e Estudo do Meio. Podemos observar no gráfico 4.2.3 1 que a maioria dos alunos (14) deu preferência ao quadro de Wassily Kandinsky.

Para descobrir as aprendizagens realizadas pelos alunos sobre as figuras geométricas e a sua relação com os quadros trabalhados e com o meio circundante, foi pedido aos alunos que desenharem as figuras geométricas que observavam nas imagens apresentadas na ficha de avaliação que realizaram.

No quadro de Kandinsky, como se pode observar no gráfico 4.2.3 2, dezanove alunos descobriram todas as figuras geométricas, um encontrou apenas três figuras geométricas e outro desenhou sólidos geométricos em vez de figuras geométricas.

Na pergunta “Quantas figuras geométricas consegues encontrar no monumento?”, apesar do seu elevado grau de dificuldade, podemos, mais uma vez, observar que 16 alunos descobriram corretamente as quatro figuras geométricas, três alunos descobriram três figuras geométricas, um desenhou os quatro sólidos geométricos e um repetiu o desenho evidenciando pormenores.

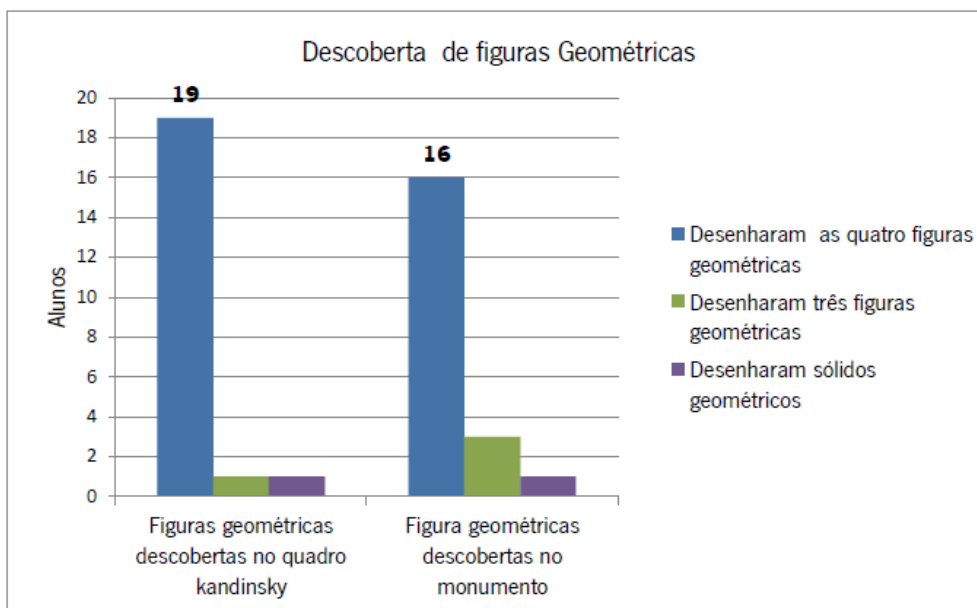


Gráfico 4.2.3 2 - Descoberta de figuras geométricas pelos alunos

Neste gráfico, constatamos que os alunos acertaram na maioria das figuras geométricas presentes, tanto no quadro como no monumento apresentado, o que nos permite concluir que houve uma boa percepção e assimilação de figuras geométricas nas obras e no meio circundante.

Ao longo do projeto, os alunos descobriram que, através das cores, se podem sentir e transmitir diferentes sensações e significados.

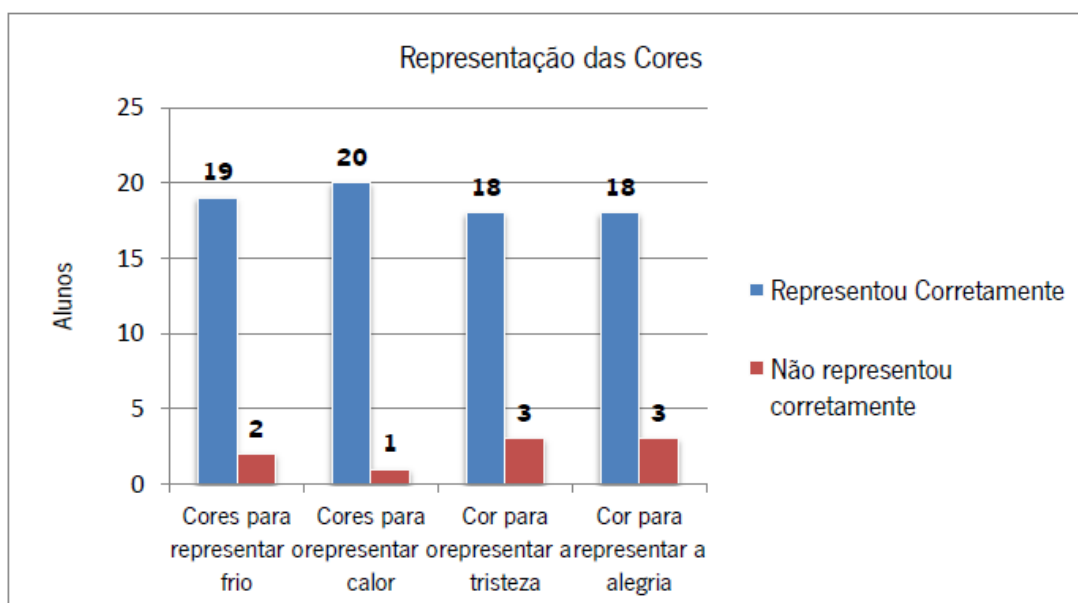


Gráfico 4.2.3 3 - Representação das sensações e sentimentos através das cores

Com o intuito de se descobrir as suas aprendizagens sobre esta temática, foi dada aos alunos a possibilidade de pintarem a cor representativa do frio, do calor, da tristeza e da alegria, com base no que aprenderam na obra de Munch. Para representarem o frio, 19 alunos pintaram de azul, verde, roxo. Para pintar o calor, 20 dos 21 alunos utilizaram amarelos, laranjas, vermelhos. Para a representação da tristeza, 18 alunos utilizaram preto, castanho e lápis. Para representar a alegria, 18 crianças utilizaram vermelhos, rosas, laranjas. Em suma, quase todas as crianças atribuíram às cores uma simbologia, utilizando-as na sua expressão plástica de acordo com as aprendizagens realizadas ao longo do projeto.

4.2.4 Análise aos sentimentos em relação às atividades desenvolvidas

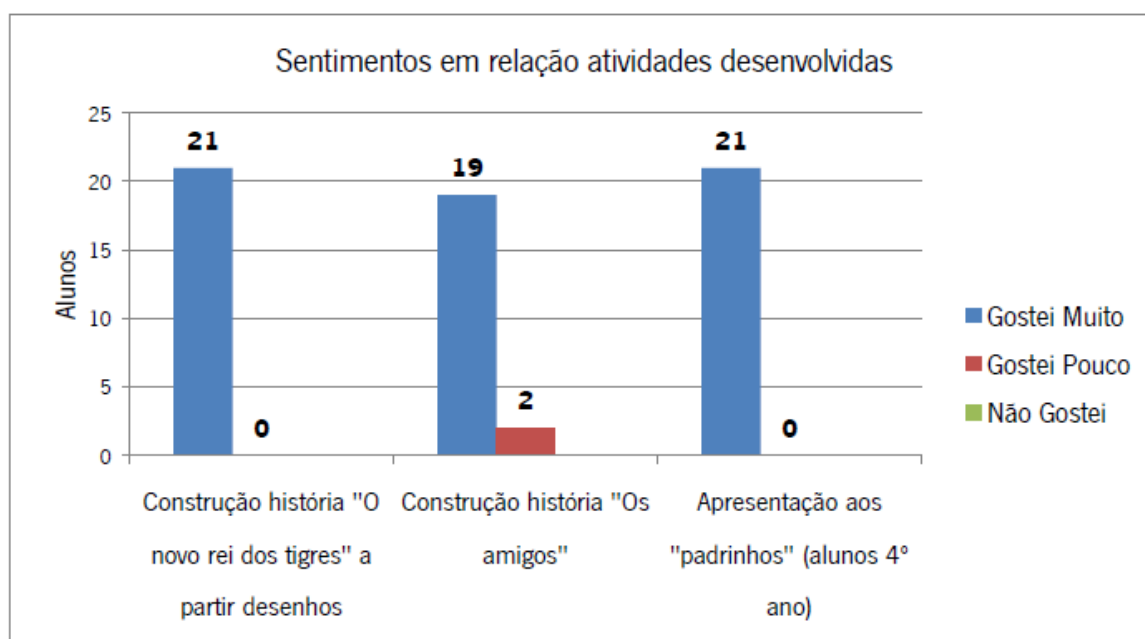


Gráfico 4.2.4 1 – Sentimentos dos alunos em relação às atividades desenvolvidas

Pela observação do gráfico 4.2.4 1, podemos concluir que todos os alunos, sem exceção, gostaram muito de trabalhar a história “O novo rei dos tigres”. A história “Os amigos” também agradou a 19 dos 21 alunos e apenas 2 alunos mencionaram não gostar muito de trabalhar esta história. No que se refere à apresentação às turmas e à atividade com os padrinhos, todos disseram que gostaram muito. Comprova-se, assim, que, de facto, estas atividades lhes proporcionaram imenso prazer

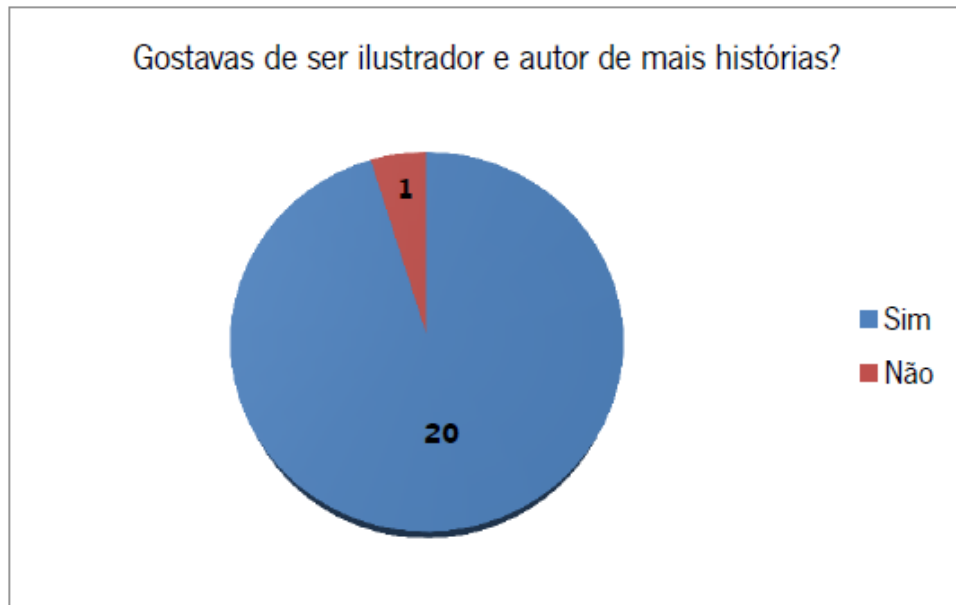


Gráfico 4.2.4 2 - Sentimentos relativos às atividades de escrita e desenho

Mais uma vez, podemos observar que vinte dos vinte e um alunos responderam que gostavam de ser o ilustrador de mais histórias. Apenas um aluno respondeu que não.

Com estas respostas podemos concluir que os alunos gostariam de dar continuidade ao projeto. Alerta-nos, também, para o facto de que as atividades articuladas lhes fazem mais sentido e que para os motivar temos que valorizá-los enquanto pessoas, por aquilo que são e constroem.

4.3 Triangulação dos Resultados

Ao longo deste projeto, procurou-se envolver os alunos, de forma integral, nas várias propostas de trabalho que se dinamizaram. Existiu sempre o cuidado de proporcionar atividades em que a criança fosse o objetivo primeiro de todo o projeto, de promover um clima harmonioso, de propor aprendizagens significativas. Estas atividades abriram espaços para que acontecesse a aprendizagem social, se estimulasse as relações interpessoais, se desenvolvessem competências cognitivas e se desencadeassem mecanismos de aprender-a-aprender.

Com as estratégias utilizadas, procurou-se ajudar os alunos a apreender e a interiorizar competências metacognitivas, ou seja, os alunos foram estimulados a refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem, a tomarem consciência dele e a utilizá-lo de uma forma mais eficaz em favor de uma aprendizagem bem sucedida.

Na análise qualitativa e quantitativa, podemos constatar que a arte exerceu uma influência muito significativa nas suas representações. Refletir sobre diferentes obras de arte e dar a sua própria interpretação foi um processo que permitiu abrir um leque maior de conhecimento, um nível de raciocínio mais elaborado, um modo diferente de saber pensar e analisar e uma postura crítica e pessoal perante as coisas. Desenvolveu a capacidade de percepção visual (cores, formas, relações, etc) e, como tal, uma percepção mais ampla e profunda da realidade circundante.

Verificou-se, na análise quantitativa, que a história “O novo rei dos tigres” foi a história que os alunos mais gostaram. Assim, analisando algumas das motivações para as suas escolhas, verificamos que, com esta história, abordaram o mundo animal e as suas características, exploraram e interligaram aprendizagens e pesquisas, divulgaram à turma tudo o que descobriram sobre a vida animal. Como a história já estava construída com os seus grafismos, o fator surpresa foi, por isso, maior. O jogo de palavras entre o que relataram e os seus desenhos na história motivou-os de facto para tudo o resto, diria para todo o projeto, pois trabalharam a capa “O novo rei dos Tigres” com mais empenho, como sobressai no gráfico sobre a capa que mais gostaram de construir. Esta preferência pode ter a ver com a história que os influenciou, com o uso dos múltiplos materiais que tiveram ao seu dispor na sua construção, com a possibilidade que estes lhes deram para jogarem e construírem as capas e contracapas com muita criatividade.

A história “Os amigos”, que surgiu dos seus grafismos, abriu um leque para muitas aprendizagens e envolveu o processo de escrita, pelo que o exercício físico e intelectual foi, por isso, maior. A capa deu-lhes também a oportunidade para aprenderem a técnica de pintar com o pincel, no entanto, a preferência de alguns alunos recaiu, quer na história, quer na construção da capa para o “O novo rei dos tigres”.

Com os grafismos que deram origem à história “Os amigos”, podemos concluir que estes despertaram-lhes novos sentidos de apreciação e um olhar mais atento sobre o desenho, uma vez que certos pormenores que as crianças descobriram revelaram-se fundamentais para a construção da história. Este jogo articulador das duas áreas de conteúdo, EVP e, neste caso, o Português, tornou a atividade motivadora e interessante, pela associação óbvia entre a representação escrita e a simbolização gráfica. Foi uma articulação que não se limitou a essas duas áreas, pois, em simultâneo, trabalharam-se outros conteúdos do programa curricular de turma, as metas de aprendizagem, o projeto integrador de turma (ver contexto), o meu projeto de investigação e, acima de tudo, a motivação e o interesse dos alunos.

Com a construção do texto “Os amigos”, houve o cuidado para que cada passo do processo de escrita (planejar-fazer-rever) fosse tido em atenção. Certifiquei-me que todos os alunos seguiam este processo de forma consciente, com o maior cuidado, para que saísse bem a sua primeira história escrita. No entanto, os resultados da análise quantitativa demonstram que, apesar de nove alunos terem percebido a sequência do processo de escrita, um número significativo de sete alunos descreveu a sequência de forma errada (“escrever o texto-planificar-rever”), o que me leva a refletir que, antes da atividade, deveria ter existido uma explicação mais esclarecedora de cada conceito, um processo fundamental para que cada criança desenvolva competências metacognitivas.

Em diálogo posterior, com os alunos, sobre esta questão em particular, o aluno L explicou-me o seu raciocínio: “porque nós escrevemos todas aquelas palavras que estavam no quadro, depois planificamos o texto e fizemos a história e depois corrigimos”. Ou seja, o seu raciocínio sobre a forma como a atividade decorreu estava correto, o que me leva a concluir que a pergunta em si não teve em atenção aquele pormenor da preparação prévia para o processo de escrita, induzindo os alunos em erro. Esta análise teria sido tida em conta na planificação do ciclo seguinte, caso fosse dada continuidade a este projeto.

Quanto ao processo utilizado para a construção das capas a explicação dos alunos foi esclarecedora: “Primeiro fizemos a planificação com um desenho” (aluno JS) “e depois construímos a capa”, disseram vários alunos, “que era igual ao desenho, só que na cartolina” (aluna-MJ) . Este diálogo evidenciou que perceberam o processo utilizado na construção da capa, o que permitiu o desenvolvimento das competências metacognitivas de aprendizagem.

A articulação da EVP com a aprendizagem da letra [R] foi outra atividade que se revelou significativa e motivante. Na análise qualitativa podemos confirmar que todo o processo,- “brainstorming” de palavras escritas no quadro, procura e recorte de palavras nas revistas, modelagem das letras maiúscula e minúscula em plasticina, desenho das letras - foi um percurso essencial para que todos realizassem esta atividade com sucesso e com mais facilidade. A análise quantitativa, que procurou descobrir as formas de aprendizagem mais estimuladoras para as crianças, revelou, como se pode verificar no gráfico (4.2.2 2) que a maior parte das crianças escolheu como atividade da sua preferência trabalhar com a plasticina e escrever posteriormente a letra, confirmando, assim, os dados qualitativos.

As figuras geométricas encontradas pelos alunos na história imaginária foram o ponto de partida para uma aula articulada de EVP, geometria e música, e a motivação para a realização de aprendizagens articuladas entre si, conduzindo a uma aprendizagem mais significativa, pois, como diz

Alonso (1996, p.44), “na aprendizagem significativa, a motivação desempenha um papel fundamental enquanto motor regulador da atividade” (Alonso, 1996, p.44).

Estas dimensões conjugadas favorecem a **motivação intrínseca** (o desejo de aprender). Para a aprendizagem significativa é preciso que os alunos conheçam o sentido e objetivo de determinada atividade. É desta forma que mais facilmente os novos conceitos em aprendizagem são apreendidos. Neste sentido, foi fundamental que os alunos, nestas atividades, identificassem, relacionassem e interpretassem os significados expressivos e relacionais que podemos encontrar nas figuras geométricas e estabelecessem o paralelismo entre as suas construções em cartolina, as obras de arte que apreciaram e o seu meio circundante.

No momento de aprendizagem no exterior, as crianças procuraram, através de um olhar mais cuidado e com mais ferramentas, novas formas, quer nos monumentos, quer na natureza. Foi um momento gratificante e significativo de aprendizagem tanto para eles como para mim.

Na análise quantitativa sobre esta temática, os resultados foram muito positivos e evidentes, pois é possível observar que tanto os dados referentes à obra Kandinsky, como ao monumento (ver gráfico 4.2.3 2) abriram os sentidos dos alunos para a aprendizagem, indo ao encontro da análise qualitativa. Deste modo, posso concluir que estas crianças, para além de adquirirem os conceitos matemáticos, também compreenderam a sua importância, a sua relação com as obras de arte, a música e a natureza. Desenvolveram, simultaneamente, sentido de apreciação estética e compreenderam que há diferentes formas de interpretar, possibilitando aos alunos desenvolverem capacidades para analisar criticamente não só mensagens visuais mas todo o mundo à sua volta.

Apesar de gostarem da pintura de Edvard Munch e de este quadro ter sido uma fonte inspiradora para as suas produções (jogaram com a simbologia das cores, dos sentimentos e das novas formas de se expressarem), o quadro de Kandinsky foi, como é observável na análise dos dados quantitativos, o que registou as suas preferências. A exploração de ambas as obras criou momentos estimulantes para as crianças, no entanto, a obra de Kandinsky foi explorada e articulada com outras áreas de conteúdo, criando assim, momentos de aprendizagem interdisciplinar muito motivadores, contextualizados e mágicos, o que, no meu entender, poderia pesar no momento de escolherem entre esta obra e a de Edvard Munch.

A criatividade, no decorrer de todas as atividades, foi uma constante. Surgiram muitos desenhos e pinturas diversificadas que denotaram fluência de ideias e um progressivo aperfeiçoamento dos processos de elaboração. A última aula, em articulação com outra turma, foi um momento inesquecível. Mais uma vez tiveram oportunidade para jogarem com as cores e sua simbologia.

No grafismo sobre o poema “O raposo”, para avaliação da evolução do desenho, podemos verificar o mesmo cenário. Em muitos dos seus desenhos, como já foi referido, colocaram a sensação de movimento da história e representaram o frio e o calor pintando com a simbologia das cores. Demonstraram nestes grafismos que muitas aprendizagens foram realizadas e algumas delas são confirmadas pela representação das cores no questionário, que analisei quantitativamente. Podemos observar no gráfico 4.2.3 3 que os resultados foram positivos e vão ao encontro da análise qualitativa.

Confirma-se, como foi mencionado ao longo do relatório, na análise dos dados recolhidos, nas observações e nos relatos das crianças, que estas participaram com muita motivação e entusiasmo nas atividades propostas. Para corroborar esta afirmação nada melhor que o testemunho dos atores deste meu projeto expresso nos gráficos 4.2.4 1 e 4.2.4. 2.

A avaliação dos alunos deve ser um processo contínuo e, por isso, construí um portefólio individual para cada aluno, com alguns relatos sobre os seus desenhos, fichas de trabalho, pesquisas, planificações e aprendizagens que foram realizando. Este portefólio permitiu que os pais pudessem ver e acompanhar as aprendizagens dos filhos, permitiu acompanhar melhor cada aluno na sua aprendizagem, mas, acima de tudo, deu a oportunidade a cada criança para ter consciência do seu desenvolvimento, apreciar os seus trabalhos e ver a evolução dos seus desenhos.

Capítulo V – Conclusões, limitações e recomendações

Este projeto de investigação-ação foi uma oportunidade para uma maior consciencialização profissional e perceção da dimensão pedagógica no seu contexto real. Estando inserida no próprio local de trabalho (a escola) a interagir com os seus atores, pude constatar como foram fundamentais os conhecimentos que ao longo do curso interiorizei. Estes conhecimentos deram-me bases para, na prática, direcionar um olhar mais cuidado sobre várias dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Neste último ano, senti que várias “peças do puzzle” se encaixavam.

Senti também que a Educação Visual e Plástica (EVP) no 1º Ciclo é uma área de conteúdo, fundamental para articular outras áreas e proporcionar aprendizagens significativas envolvendo o aluno na sua totalidade.

O mais surpreendente, ao trabalhar as diferentes áreas através das expressões, foi o envolvimento dos alunos nas várias atividades e os significados aí produzidos. Algumas das produções, numas áreas de conteúdo, eram transformadas em novas produções noutras áreas, proporcionando, assim, a construção de novos significados, a apreensão de novos conceitos e a aquisição de competências metacognitivas. Estas, como se pôde constatar, foram sempre tidas em conta ao longo do projeto, proporcionando aos alunos uma maior consciencialização sobre os processos envolvidos nas aprendizagens que realizavam, desenvolvendo neles a capacidade de aprender a aprender e, consequentemente, dando-lhes uma maior autonomia.

A aprendizagem cooperativa e a realização de trabalhos em grupo foram fundamentais para desenvolver nos alunos competências de cooperação e colaboração, necessárias para o trabalho interdependente em tarefas comuns e para uma maior partilha de saberes, aprendendo a valorizar e a apreciar o trabalho uns dos outros, quer trabalhassem em pares, em grupos de quatro alunos ou individualmente. Com estas estratégias procurou-se um equilíbrio emocional, afetivo, cognitivo e social, em torno de ambientes estimulantes e interessantes.

Com a exploração de diferentes obras de arte, ao longo deste projeto, as crianças ampliaram a sua compreensão estética, descobriram diferentes formas expressivas de representação, apropriaram-se de novos significados e foram capazes de interpretar e compreender diferentes mensagens visuais. Em simultâneo, de forma integradora, outras áreas eram trabalhadas em redor de EVP, quer fosse com produções daí resultantes, quer com a experimentação de novas técnicas. Esta envolvência interdisciplinar permitiu a construção de aprendizagens significativas e holísticas, que foram ao encontro dos vários objetivos propostos para esta turma.

Esta metodologia despertou nas crianças bastante interesse, mais empenho e uma responsabilidade notavelmente assumida perante o que faziam. Uma motivação que foi alicerçada no respeito e na valorização das suas produções e da própria criança, o que reforçou a sua autoestima e autoconfiança. Criou-se um vínculo afetivo, uma alegria e um clima harmonioso que facilitou todos os processos de aprendizagem que surgiram a seguir. A expressão de uma criança “fizaram sentir-me muito feliz!” (aluna-Ed) é uma evidência clara dos sentimentos despertados e da motivação que lhes ficou associada.

Todo este processo demonstra que, na prática pedagógica, não se deve ter em conta somente a dimensão cognitiva e as competências metacognitivas do aluno, mas, também, a dimensão afetiva e social.

Com este projeto deixo o desafio para que, no futuro, através da EVP, se possam aprofundar estas áreas, outros conceitos, outras aprendizagens. Muito ficou por descobrir, pois as artes têm esta grande dimensão integradora capaz de interligar outros saberes e proporcionar outras aprendizagens. A limitação do tempo inerente a este projeto não permitiu que detetasse de forma mais detalhada, essas outras aprendizagens realizadas, que normalmente se revelam a longo prazo com o desenvolvimento da literacia artística.

Nas minhas pesquisas, ao analisar um documento da Comissão Nacional da Unesco (2006), constatei que esta sugeria mais investigação que pudesse dar respostas às seguintes questões: “A Educação Artística serve só para ensinar a apreciar ou deve ser também um meio para melhorar a aprendizagem de outras matérias?”; “A arte deve ser ensinada como disciplina virada para si própria ou virada para o conjunto de conhecimentos, capacidades e valores que pode transmitir (ou ambas as coisas)?”. Esta investigação-ação dá, de alguma maneira, uma resposta possível às questões da Unesco, pois evidencia que a educação artística, para além das suas finalidades próprias, é um excelente veículo para a promoção do conhecimento nas outras áreas, para o desenvolvimento de capacidades da criança, no seu todo e para a transmissão de valores.

Este estudo é apenas uma gota no oceano perante as potencialidades que a EVP tem para oferecer à criança ao longo do seu percurso escolar, mas não deixa de ser uma prova de que há processos que podem marcar a diferença na criança e na forma como esta encara a sua aprendizagem. E estes processos são tão mais importantes quanto mais novas estas forem. O primeiro ano de escolaridade, como era o caso das crianças que participaram neste estudo, é uma etapa difícil para muitas delas. Mas, como se observou, neste caso a escola tornou-se uma aventura em torno de muitas e importantes aprendizagens realizadas de forma gratificante. Foi uma aventura com muito

mistério e com o seu enredo (processo de aprendizagem). As crianças desvendaram os enigmas com que se foram deparando, fizeram descobertas à medida que progrediam no seu percurso, realizaram experiências e pesquisas, viveram um somatório de emoções, sentiram a necessidade de novas e mais complexas aprendizagens. O clímax foi um sonoro “Adorei!”(Ed, MG, B,).

Apesar de se verificar que estas pedagogias alternativas têm impacto positivo na criança, continuam-se a constatar bastantes situações em que a EVP é formalmente desvalorizada pelos professores no 1º ciclo. Denota-se uma sobrevalorização das áreas de português e de matemática, considerando-se os seus conteúdos mais prestigiados.

Quanto à minha prática, vivi-a tal como os alunos, com muita intensidade e grande satisfação. Foram muitas as aprendizagens neste percurso, as leituras em que mergulhei, as investigações científicas que consultei, os teóricos que descobri, uns que me abriram novas perspetivas na educação, outros que aprofundi e que me permitiram uma maior clarificação e consolidação de conhecimentos e competências profissionais, que me tornaram mais forte e mais segura para aplicar essas mesmas pedagogias em vez dos tradicionais modelos de ensino compartimentados.

Gostei imenso deste projeto porque senti que os alunos o viviam, não foi só um aprender por aprender, mas a construção de algo onde colocavam muito empenho e alegria.

Referências Bibliográficas

- Alonso, L. Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino* (Manual de apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados). Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, C. (2000). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Barbeiro, L. Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Beltran L. (2000). Globalização e reeducação expressivo-artística. In *Vários Educação pela Arte* (127-142). Lisboa: Horizonte.
- Berbaum, J. (1993) *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Boix, E. Creus, R. (1986). *El arte en la escuela: Expression Plástica*. Barcelona: Polígrafo.
- Bruner. S. J. (1966). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógions de água editores.
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Cesane, L. (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte
- Cohen, L. Manion, L (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C. Martín, E. Mauri, T. Miras, M.; Onrubia J. Solé, I. Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Lisboa: Edições Asa.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Coquet. E (2000). *A narrativa gráfica (Uma estratégia de comunicação de crianças e adulto)*. Braga: Centros de Estudos da criança. Universidade do Minho.
- Corman, L. (1974). *A Educação pela confiança*. Porto: Livraria Civilização-Editores.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Editor Europa-América Lda.

- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Circulo Leitores.
- Davis, J.; Gardner, H. (2001). “As Artes e a Educação de Infância: um retrato cognitivo - desenvolvimental da criança como artista”, in SPODEK, Bernard (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 427-460). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Departamento de Educação Básica - DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Mem Martins. Editorial do ministério da Educação Programas do Ensino Básico.
- Departamento de educação básica – DEB (2004). *Organização curricular e programas do 1º ciclo do Ensino Básico do 1º Ciclo*. Lisboa: Direção geral do Ensino Básico e Secundário.
- Duval, A. Letourneur G. 1994). *Les Communication dans la classe et l'apprentissage de l'enfant* (Tradução. Maria da purificação Mil-homens). Lisboa: Dinalivro.
- Ferreira, M. Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, Ensinar a aprender*. Porto. Edições Afrontamento.
- Ferreira. M., Santos. M (2007). *Aprender a Ensinar Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, V. (1992). *Fala Bicho*. Lisboa. Editores Caminho.
- Freinet, C. (1977). *O Método Natural II: A aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1977). *O Método Natural III: A aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freitas, M. J., Alves, D., Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Circulo Leitores.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.
- Hannoun, H. (1976). *A atitude não-directiva de Carl Rogers*. Lisboa: Livros Horizontes
- Husen, T. (S/D). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte

- Lancaster, J. (1990). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ministerio de educación e cultura.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lowenfeld, V. (1954). *A Criança e a sua Arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Luquet, G.H. (1987). *O desenho Infantil*. Porto: Civilização.
- Luria, Leontiev, vigotsky e outros. (1977). *Psicologia e pedagogia I* (bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento). Biblioteca de Ciências da Educação. Lisboa: Editorial Estampa.
- Martins, J. (2009). *Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*. Tese Apresentada à Universidade do Minho para Obtenção do Grau de Doutor. Braga: Universidade do Minho.
- Ministerio de educación y Ciencia. (1989). *Diseño Curricular Base: Educación Primaria*. Madrid: Maral Gáfica.
- Munari, B. (2007). *Fantasia*. (Serra, J. Trad.) Lisboa: Edições 70. (obra original publicada em 1997).
- Nista-Picolo, V., Silva, V. (2010). *Revista Portuguesa da Educação Legislação 23(2)*. pp. 191-211 Cied-Universidade do Minho .
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho J. (org.) (2007). *Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Tese Apresentada à Universidade do Minho para Obtenção do Grau de Doutor. Braga: Universidade do Minho.
- Pillar, A., D. (1996). *Desenho e construção de conhecimento da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo. Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão. Cadernos Didáticos, Série Supervisão nº1*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. (Figueiredo M. trad.). Porto: Porto editora. (obra original publicada em 1982)
- Santos, A. (1996). Por uma perspectiva psicopedagógica da arte e educação em Portugal. In Vários, *Ensino artístico* (pp.14-33). Porto. Edições Asa.
- Sim Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de apoio para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, J. Alarcão, I. (1989) *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editores.
- Valente, L. (2000). Da educação pela arte às expressões artísticas integradas: Contributos para uma formação holística de professores. In Vários, *Educação pela Arte* (pp.143-150). Lisboa: Livros Horizonte.

Legislação

- Ministério da educação (2001) Reorganização curricular do Ensino Básico- decreto lei 94/2011
- Decreto-lei nº 46/1986: Diário da republica.14 de Outubro de 1986
- Decreto Lei 139/2012 de 5 de julho

Webgrafia

- <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a09.pdf> em 09/03/2013
- <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/clima-emocional-essencial-haver-aprendizagem-428245.shtml> em 06/05/2013
- <https://www.google.pt/search?q=www.educacao-artistica.gov.ptdocumentosRoteiro.pdf> em 21/03/2013

ANEXOS

ANEXO I

Grafismo depois do poema



Grafismo depois de exploradas imagens e obras em PowerPoint.



ANEXO II

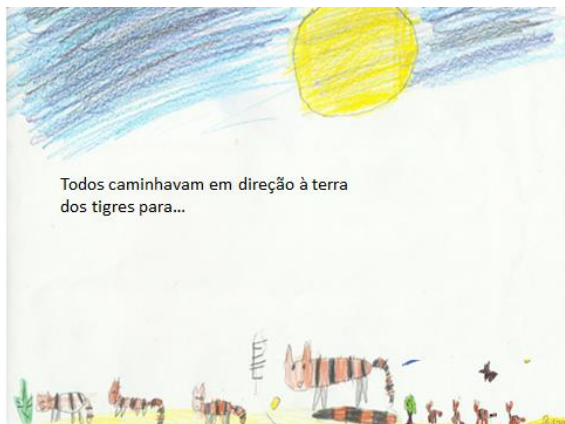
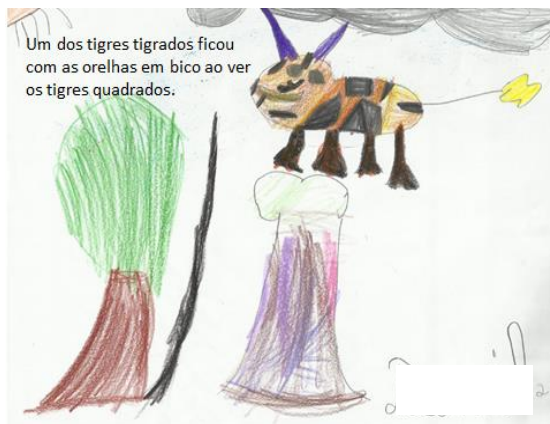
Livro construído a partir dos desenhos e das vozes dos alunos



**O novo
rei dos
tigres**



(Capa construídas após exploração de texto)





... procurar um rei que substituisse o seu rei que partira para a Terra do Nunca.



O grupo de tigres tigrados ficava enorme.



Todos os tigres tigrados queriam estar presentes para a eleição do seu rei.



Vários animais da floresta foram convidados para presenciar o evento.



Nunca na terra dos tigres tigrados existira evento tão grandioso como este.



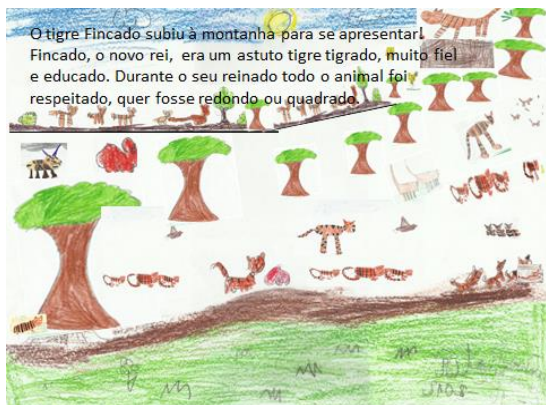
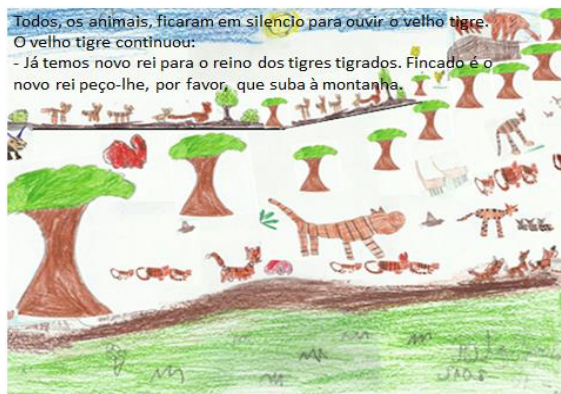
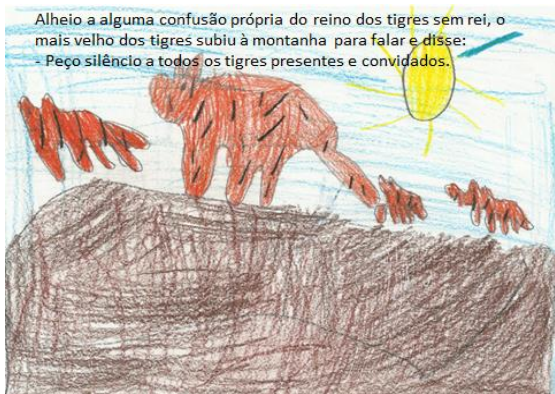
Entretanto, na floresta, um dos tigres corria assustado!



Alguém, pelo caminho, lhe tinha trincado o rabo.



Um pai tigre tigrado ficou muito preocupado. Perguntou: - Quem é que aos meus filhotes foi trincar o rabo?



ANEXO III

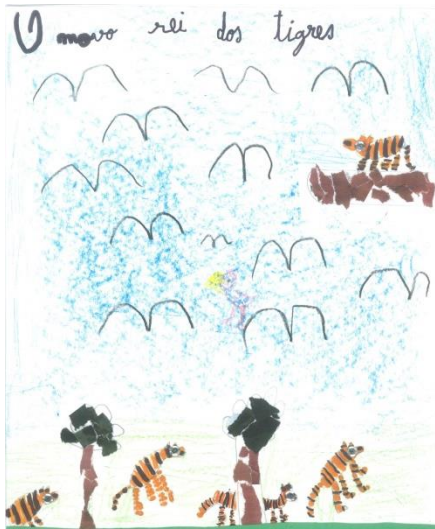
Planificação da capa: O novo rei dos tigres:



ANEXO IV

Capas ilustradas – “O novo rei dos tigres”





ANEXO V

Os seres vivos, seu ambiente e orientações de pesquisa:

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo

Imagem do meu animal preferido golfinho

Pesquisa e recolhe informação sobre o teu animal favorito para apresentares à turma.
Procura saber:

Onde vive no mar

Como se alimenta de peixe

Como se reproduz no ventre da mãe

Como é revestido o seu corpo com a pele da gordura

Como se desloca e nadar

Data _____ Nome _____

Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho EBI/II Alvelos Turma 5/1.ºano

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo

Eu sou o tigre.

Onde vivo na selva

Como me alimento de carne

Como me reproduzo ventre da mãe

Como é revestido o meu corpo pelos

Como me desloco patas / marchar

Data 11-01-2013 Nome [signature]

Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho EBI/II Alvelos Turma 5/1.ºano

ANEXO VI

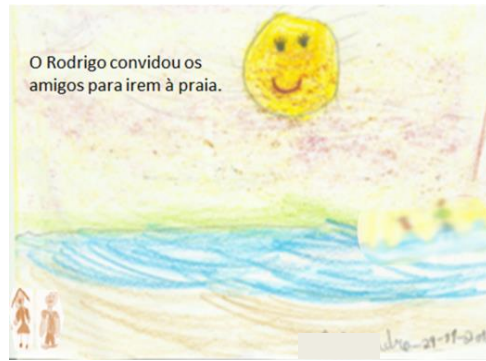


Cartaz construído depois das pesquisas dos animais

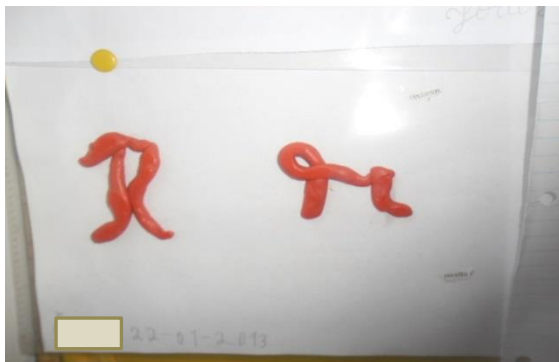
Anexo VII

História os amigos





ANEXO VIII



Grafema construído com plasticina e recortes de jornais com letra [R]



Brainstorming com fonema [R]



Exposição da história "Os amigos" e do grafema [R]

Anexo IX

Capa os amigos



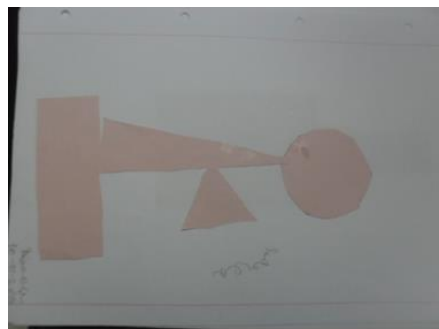
ANEXO X

Algumas das ilustrações da história imaginária, para descobrirem as figuras geométricas:



ANEXO XI

Construções com figuras geométricas



ANEXO XII

Descoberta de figuras geométricas em diferentes obras de Kandinsky (a criatividade a partir do abstrato, forma, cores, sentido estético).



ANEXO XIII

Apresentação e Dramatização da história “Os amigos”

JS – O livro que vamos apresentar nasceu a partir das nossas ilustrações. Foi construída a nossa primeira história.

Dd - No final de contarmos a história, vamos pintar um quadro com os nossos padrinhos.

Bc - Esta história tem o título “Os amigos”.

Pd - Os ilustradores e autores fomos nós.

MG - Numa manhã, o Rui e o Rodrigo foram para o campo.

Mr - O Rui e a Rita visitaram o avô.

MR - Eles viram o cavalo no curral.

Ls - A Rita gritou, o avô e o Rui assustaram-se.

R - No campo viram a máquina de moer erva.

Cr - A Catarina e a Maria Gil apanharam túlipas, papoilas

Ct - dalias e violetas.

DI - O Rodrigo convidou os amigos para irem à praia.

Ed - Eles viram o pôr-do-sol e barcos.

M Jo- A paisagem era muito bonita.

Anexo XIV



“ O Raposo”

Obs: Este poema foi escolhido para avaliar a evolução do desenho e como as crianças representariam, no seu grafismo, alguns conceitos mais abstratos, tais como pavoroso, agasalho, etc.

O Raposo

“Está um tempo pavoroso,
pensa o feliz raposo,
na toca agasalhado
ouvindo o grito da chuva
ampliado pelo tornado.

Com tão grande ventania
Vai à tosquia mais cedo...

Amanhã quando for dia

E eu subir ao pomar

Cem coelhinhos vou achar

Roendo maçãs douradas

às dentadas...

- Bom dia, senhor raposo!

- Bom dia, lindos coelhinhos,
tão tenrinhos...

Dá-me mesmo muito gozo

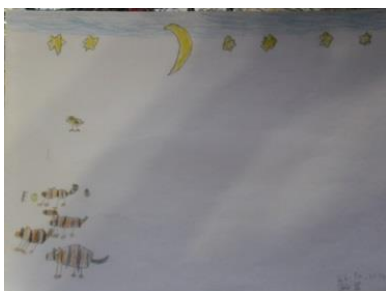
Este tempo pavoroso.”

Fala Bicho, de Violeta Figueiredo

ANEXO XV

Avaliação

Primeiro desenho dos alunos no início do estágio.



Último desenho no final de estágio.





ANEXO XVI

Planificação do convite

Convite	Quem convido?	
	Para quê? (data, hora, local)	
	Como vou plantar?	

Nome: _____ Data: _____

ANEXO XVII

Planificação da história “Os amigos”

Universidade do Minho
 Instituto da Educação
 Mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo

Planificação de Texto

Introdução	Quando?	manhã
	Quem?	personagens Pai - Rodrigo Mãe - avô
	Onde?	campo

Nome: _____ Data: 17-01-2013

UM/IE Mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo
 Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho EB1/JI Avelos T5/1.ªA

ANEXO XVIII

Capas Imaginárias



Aluno-MG:

“ Nesta história eu estou na praia e quero ir para o barco que está no mar. Depois fizemos uma fogueira e acampámos atrás da fogueira eu, a minha mãe, o pai e a minha irmã e cantamos. Estamos todos atrás desta fogueira que está a tapar-nos. ”

ANEXO XIX



Uma mão foi transformada numa bandeira e outra numa lula



As duas mãos foram transformadas num coração



As mãos foram transformadas em árvores




Uma mão foi transformada numa lula



ANEXOS XIX

Avaliações

Universidade do Minho
Instituto da Educação
Mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo



Coloca um X na opção que está mais de acordo com a tua opinião.

Qual foi poema que mais gostaste de ouvir?

Na terra dos tigres

O Raposo

Qual destes poemas mais gostaste de desenhar?

Na terra dos tigres


O Raposo


Qual foi o quadro que mais gostaste de apreciar?


"O grito" de Edward Munch


"Maravilhoso" Wassily Kandinsky


Pinta os retângulos ao lado conforme a indicação.

As cores do quadro de Edward Munch que mais gostaste: 

As cores que utilizarias para representares o frio: 

As cores que utilizarias para representares o calor: 

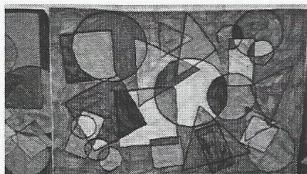
A cor que escolherias para representar a tristeza: 

A cor que escolherias para representar a alegria: 

Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho, EB1/JI Alvelos, Turma 5/1.ºano



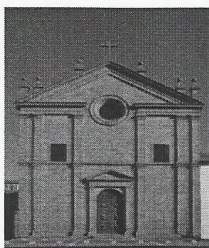
No quadro de Kandinsky descobriste várias figuras geométricas e neste quadro consegues descobrir figuras geométricas?



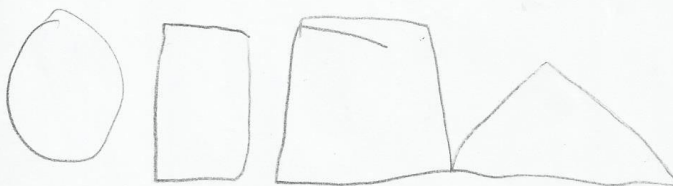
Desenha as figuras geométricas que descobriste.



Neste monumento também podemos ver figuras geométricas. Desenha as que conseguires ver.



(Igreja de São Paulo, Braga)



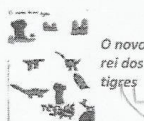
Na história "O novo rei dos tigres" o que foi que mais gostaste?

Ser o ilustrador da história.

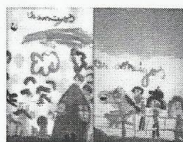
Construir a capa para a história.

Consulta a tabela ao lado e liga com um traço os materiais que utilizaste para:

a) a construção da capa e contracapa da história "O novo rei dos tigres".



b) a construção da capa e contracapa da história "Os amigos".



- lápiz de cor
- lápiz de cera
- jornal
- lã
- tintas
- pincel
- esponja
- rolha
- botões
- tecido
- palitos
- algodão



Pinta as opções corretas para os trabalhos que realizaste.

Materiais que utilizaste para construíres a capa da “História imaginária”:

lápiz de cor	lápiz de cera	tintas guache e pincel	tintas guache e esponja	tintas guache e rolha
--------------	---------------	------------------------	-------------------------	-----------------------

Materiais que utilizaste para pintares a tela:

lápiz de cor	lápiz de cera	tintas guache e pincel	tintas guache e esponja	tintas guache e rolha
--------------	---------------	------------------------	-------------------------	-----------------------

Materiais que mais gostaste de utilizar nos teus desenhos e ilustrações:

lápiz de cor	lápiz de cera	tintas guache e pincel	tintas guache e esponja	tintas guache e rolha
--------------	---------------	------------------------	-------------------------	-----------------------

Através dos teus desenhos foram construídas duas histórias. Qual foi a história que mais gostaste?

Os amigos

O novo rei dos tigres

Ao construíres a história (escrita) “Os amigos” qual foi a ordem que utilizaste. Consulta a tabela e coloca na ordem correta.




1. Planifiquei o texto.
2. Escrevi o texto.
3. Fiz a correção (revisão) do texto.

Fiz a correção (revisão) do texto.

Planifiquei o texto.

Escrevi o texto.

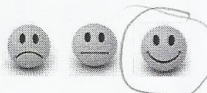


Já conheces estes símbolos    dos trabalhos anteriores. Circula o que demonstra....

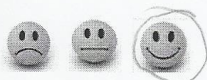
...como te sentiste ao descobrir que foi construída uma história "O novo rei dos tigres", a partir dos teus desenhos :



...como te sentiste ao construir a história "Os Amigos", a partir dos teus desenhos:



...como te sentiste ao apresentares estas histórias ao 4º ano (padrinhos):



Gostavas de ser o ilustrador e autor de mais histórias?

Sim

Não

Aprendeste a letra r a partir da história "Os amigos". Qual foi a atividade que mais gostaste com a letra r:

Descobrir palavras começadas com r:

Trabalhar com a plasticina a letra r:

Procurar nas revistas palavras com a letra r:

Escrever a letra minúscula (r) e maiúscula (R):

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f2/Igreja_de_S_Paulo_Braga

ANEXO XX

Planificação				
Metas Aprendizagem	Objetivos	Atividade	Recursos	Avaliação
<p>O aluno exprime e justifica as suas opiniões sobre as diferentes formas visuais.</p>	<p>Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva</p> <p>Explorar a relação imagem-texto na construção de narrativas visuais;</p>	<p>Expressões-Português (09.01.13)</p> <p>Visualizar a história em PPT (construída através dos desenhos dos alunos)</p> <p>Exploração da história.</p> <p>Relacionar as imagens com o texto.</p> <p>Escolha de título para a história</p> <p>Planificação da construção de capa e contracapa ilustrada para a história.</p>	<p>Datashow</p> <p>PPT</p> <p>Material de desgaste</p>	<p>Observação</p> <p>Questionamento.</p> <p>Desenho</p>
<p>O aluno exprime e justifica as suas opiniões sobre as diferentes formas visuais.</p> <p>O aluno experimenta as possibilidades expressivas dos materiais, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.</p>	<p>Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva</p> <p>Relação imagem/texto</p> <p>Explorar a relação imagem-texto na construção de narrativas visuais;</p>	<p>Expressões-Português (10.01.13)</p> <p>Construção da capa ilustrada a pares, com materiais reciclados.</p> <p>Apresentação dos trabalhos à turma.</p> <p>Eleição da capa e da contracapa que englobe todos os elementos da história.</p>	<p>materiais de reciclagem (tecidos, cartolina, botões, lã, papel, tintas, revistas...)</p> <p>Material de desgaste</p>	<p>Observação</p> <p>Questionamento.</p> <p>Construção da capa e contracapa</p>
<p>O aluno identifica manifestações de vida (de animais e plantas, especialmente do seu meio) em diferentes fases do seu</p>	<p>Conhecer os seres vivos do seu ambiente:</p> <p>Reconhecer manifestações da vida vegetal e animal (observar plantas e animais em diferentes</p>	<p>Expressões-Estudo do meio (11.01.13)</p> <p>Seleção da capa e contracapa.</p> <p>Reconto da história: O novo rei dos tigres</p> <p>Diálogo sobre o tigre e suas características</p>	<p>Material de desgaste</p>	<p>Observação</p> <p>Questionamento.</p> <p>Desenho</p>

desenvolvimento e cuidados a ter ao longo da vida.	fases da sua vida)	Preencher uma ficha com as características do tigre. Desenho do animal preferido Preencher uma ficha com as características do animal selecionado (trabalho de pesquisa para casa) Desenho de um animal imaginário.		
O aluno identifica manifestações de vida (de animais e plantas, especialmente do seu meio) em diferentes fases do seu desenvolvimento e cuidados a ter ao longo da vida.	Conhecer os seres vivos do seu ambiente: Reconhecer manifestações da vida vegetal e animal (observar plantas e animais em diferentes fases da sua vida)	Expressões-Estudo do meio (16.01.13) Apresentarem à turma dados sobre o animal que pesquisaram. Recortar animais de revistas Construir um cartaz com os animais selvagens e domésticos Classificar os animais: mamíferos; répteis, anfíbios, insetos, peixes e aves.	Material de desgaste Apresentação de pesquisas.	Observação Apresentação oral Ficha

ANEXO XI

Entrevista aos alunos

Adulto – Qual foi a atividade que mais gostaste de todo o projeto?

MG - Gostei de fazer a história “os amigos” e gostei muito da história dos tigres. Gostei das duas.

Ed- Gostei muito de pintar , fez-me sentir feliz. Gostei muito de fazer a capa dos tigres, mas também gostei muito de fazer a história “Os amigos” e gostei muito de pintar o cavalo. Senti-me feliz.

L - Gostei da história imaginária, porque pudemos fazer tudo o que nós quiséssemos. E também gostei de pintar a tela porque gostei de desenhar a mão e depois fazer a bandeira com a mão.

Af – Gostei muito da história “O novo rei dos tigres”.

Pd – Gostei de tudo. Das histórias, de pintar com o pincel e as esponjas.

L - Quando fizemos a história “Os Amigos”. Quando dissemos aquelas palavras que escrevias no quadro (planificação da história). Depois com aquelas palavras fizemos a história. Gostei de dizer as palavras e de escrever a história.

L – Gostei de pintar com tintas e de misturar as cores.

Pd – Misturámos cores e fizemos outras cores.

MG- Agora já sei fazer as pinturas com as cores quentes e frias, já sei fazer o pôr-do-sol com as cores.

Adulto- Quais são as cores quentes?

MG – As cores quentes são cor de laranja, vermelho e amarelo.

Adulto – E as cores frias?

MG – As cores frias são azul, verde e roxo.

Adulto – Mas aprendeste outras coisas para além das cores

MG - Aprendemos os sólidos, as figuras, aprendemos os animais.

Pd – Os sólidos geométricos, contas, pesquisámos os animais e cortámos nas revistas

Af- As figuras: os quadrados, triângulos, retângulos, círculos e também sobre animais

Adulto - Que aprendeste sobre animais?

Af –Aprendemos como vivem, quais são os peixes...as aves e outros, o que comem.

MG – Aprendi onde vivem, sobre a pele dos animais, se tem pelo ou penas e depois colámos no cartaz.

Adulto- Que foi que mais gostaste ao trabalhar com os animais?

MG – Gostei muito de pesquisar. O meu animal era a galinha e nós em casa temos galinhas, foi giro pesquisar e colar os animais nos cartazes.

Adulto – Diz uma atividade que não gostaste ou gostaste menos?

MG – (Pensou) Não tenho nenhuma. Gostei de todas. (Sorriu)