

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras Clássicas e Modernas

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:
TEATRO E EDUCAÇÃO**

**Educação Artística enquanto contributo
para a integração social das comunidades isoladas**

**Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Educação
Artística – Especialização em Teatro e Educação**

Laura Maria Correia Valongo

Faro
(2006)

Nome: Laura Maria Correia Valongo

Departamento: Departamento de Letras Clássicas e Modernas

Orientador: Professora Doutora Maria Isabel Santana Cruz

Data: 17 de Maio de 2006

Título da Dissertação: Educação Artística enquanto contributo para a integração social das comunidades isoladas

JÚRI

Presidente: Doutor **António Manuel da Costa Guedes Branco**, Professor Associado da Faculdade de Ciências humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais:

Doutora **Lucília Maria de Oliveira Rodrigues Costa Valente**, Professora Associada da Universidade de Évora;

Doutora **Maria Isabel Santana da Cruz**, Professora Coordenadora aposentada da Escola Superior de educação da Universidade do Algarve

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças a um conjunto de pessoas que nos proporcionaram uma inestimável colaboração e a quem estou muito grata. Correndo o risco de incorrer em algum esquecimento, agradeço em especial:

- À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Cruz, pela competente orientação dispensada, sabendo sempre encontrar o equilíbrio entre as preciosas indicações dadas e a liberdade de fazer, num clima onde a disponibilidade, o encorajamento e ajuda permanentes constituíram a base de um efectivo crescimento pessoal e profissional.
- Aos Professores e colegas do Mestrado com quem foi um prazer partilhar aprendizagens.
- Às minhas colegas Educadoras de Infância, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, que possibilitaram com a sua experiência e disponibilidade a realização deste trabalho.
- Ao Tiago, meu filho, elemento de suporte afectivo e emocional, fundamental ao meu equilíbrio durante todo o processo.
- Aos meus pais, irmã e outros familiares por me terem incentivado a caminhar.

Resumo

O presente estudo baseia-se no desenvolvimento de actividades de Educação Artística numa comunidade rural do concelho de Tavira e na reflexão contínua sobre os contributos dessa acção na integração social dos grupos humanos isolados. Assim, esta investigação foi determinada pelo nosso contexto profissional o que permitiu ainda apercebermo-nos do ênfase conferido ao desenvolvimento de actividades de Educação Artística por parte das profissionais de Educação de Infância em exercício de funções na rede pública do Ministério da Educação no concelho de Tavira (Educação Pré Escolar Itinerante e Jardim de Infância).

Tendo em conta um enquadramento teórico assente na Educação Artística projectou-se a concretização de projectos integrados na acção pedagógica visando a interacção com os outros e com o contexto social.

A metodologia privilegiada inseriu-se numa linha de investigação qualitativa e inspirou-se nos estudos sobre o terreno de tipo etnográfico, fenomenológico ou interpretativo.

As informações foram recolhidas a partir da observação participante e da análise de conteúdo das entrevistas aplicadas a educadoras da Educação Pré Escolar Itinerante (E.P.E.I), Educadoras em exercício de funções no Jardim de Infância da rede pública do Ministério da Educação e às mães das crianças apoiadas em situação de isolamento pela equipa da E.P.E.I.

Os registos fotográficos e as notas de campo durante aproximadamente cinco meses constituíram-se também dados recolhidos.

O estudo aponta para o potencial da Educação Artística como veículo promotor de interacção e relação com o outro acreditando-se no seu contributo para a integração social das comunidades isoladas.

Palavras chave: Isolamento, Educação de Infância, Prática Pedagógica, Educação Artística, Desenvolvimento das Relações Interpessoais, Comunicação, Integração Social

Abstract

The present study has support on the development of Artistic Education at rural community of Tavira municipality and on continues reflection about the contribution of this action in the social integration of the isolated human groups. So, this investigation was determined according to our professional context what still permitted to notice the emphasis verified at artistic Education activities development by professionals of children's education who practice at Education Ministry's public rail at Tavira municipality (itinerant children's education and kindergarten).

According to a theory framing based on Artistic Education we projected plans included on pedagogical practice aiming the interaction with others and the social context.

The privileged methodology was included in a quality searching method and based on ethnographic, phenomenological or interpretative studies.

Information was collected from the participative observation and the interviews contend analysis applied to itinerant teachers of children's education (E.P.E.I), teachers at the kindergarten and children's mothers supported in isolation situation by E.P.E.I. team.

Photographic registration and field notes during about five months are collected as notes, too.

The study points to artistic Education potential as a promoter vehicle of interaction and relationship with the other trusting in its contribute to isolated communities social integration.

Key words: Isolation, Children's Education, Pedagogical Practice, Artistic Education, Development of the Interpersonal Relationships, Communication, Social Integration.

Índice Geral:

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi

Capítulo I

Introdução	1
------------	---

Capítulo II

Revisão da literatura	
1 - Mudança e Inovação Educativa	10
2 - Educação Artística	12
2.1 - Teatro e Educação	16
2.2 – Estéticas Teatrais e Educação no Contexto Social	25
3 - Contextos de socialização	28
4 - Currículo das Expressões Artísticas	39
5 - Abordagem curricular em Reggio Emília	44

Capítulo III

Metodologia	
1 – Contexto de Investigação	64
2 – Procedimentos metodológicos	64
2.1 – Pesquisa de Terreno	66
2.2 – Investigação sobre a prática	70
2.3 – A fotografia como instrumento de recolha de dados	73
3 – Constituição da amostra	74
4 – Recolha de dados	75

Capítulo IV

Apresentação e interpretação dos resultados	87
---	----

1– Tratamento dos dados das entrevistas	92
1.1 – Tratamento dos dados das entrevistas aplicadas às Educadoras de Infância	93
1.1.1 – O papel da Educação de Infância na promoção da Educação Artística	93
1.1.2 – As diferenças inter-individuais e socioculturais no processo de desenvolvimento humano	94
1.1.3 – A valorização das famílias e comunidades locais como recurso educativo	95
1.1.4 – A motricidade global associada à expressão corporal atendendo não só à habilidade física mas também a fenómenos como a percepção e a sensibilidade	96
1.1.5 – A expressão dramática como forma de expressão	96
1.1.5.1 – A ampliação de propostas como estratégia de enriquecimento da acção	97
1.1.5.2 – No encadeamento de acções mais complexas desenvolve-se a linguagem verbal e não verbal	97
1.1.6 – A expressão plástica é enriquecida através da diversidade de materiais	97
1.1.6.1 – As produções plásticas das crianças estão associadas ao conhecimento que têm do mundo	98
1.1.7 – Existem competências essenciais a adquirir no domínio da expressão musical	98
1.2 – Tratamento dos dados das entrevistas aplicadas às Encarregadas de Educação das crianças «A»; «B»; «C»; «D»; «E»; «F»	100
2 – Análise de conteúdo das entrevistas	103
2.1 – Análise de conteúdo das entrevistas aplicadas às Educadoras da E.P.E.I.	104
2.2 – Análise de conteúdo das entrevistas aplicadas às Encarregadas de Educação das crianças apoiadas em situação de isolamento	106
2.3 – Análise de conteúdo das entrevistas aplicadas às Educadoras em exercício de funções no Jardim de Infância da rede pública do Ministério da Educação	110
3 – Sistematização das notas de campo relativas ao desenvolvimento de actividades da Educação Artística na comunidade isolada atendendo às categorias definidas.	113

3.1 – Cruzamento de categorias	128
4 – Quadros relativos à ocorrência das actividades de Arte na Educação	137
4.1 – Actividades desenvolvidas	
4.1.1 – Quadro 1 A	137
4.1.2 – Quadro 2 B	137
4.1.3 – Quadro 3 C	138
4.1.4 – Quadro 4 D	140
4.2 – Registo quantitativo da observação mensal	142
4.2.1 – Quadro 1	142
4.2.2 – Quadro 2	142
4.2.3 – Quadro 3	142
4.2.4 – Quadro 4	143
5 – Indicadores de integração social no desenvolvimento das experiências de pedagogia artística tendo como referência as categorias definidas	143
5.1 – Quadro A	143
5.2 – Quadro B	144
5.3 – Quadro C	144
5.4 – Quadro D	145
6 – Discussão final dos resultados relativos às actividades de Educação Artística desenvolvidas na comunidade isolada	146
 Capítulo V	
Conclusões	152
1 – Reflexão/avaliação	157
2 – Credibilidade, transferibilidade, coerência e fiabilidade	161
3 – Limitações e relevância do estudo	163
4 – Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais	164
 Referências Bibliográficas	
 Anexos	

Capítulo I

Introdução

A realização deste trabalho é determinada pela natureza do contexto educativo da Educação Pré-Escolar Itinerante e pela vontade de contribuir para o seu enriquecimento, através de práticas pedagógicas norteadas pela Educação Artística.

De acordo com o documento Educação Pré Escolar Itinerante/Direcção de Serviços Técnico-Pedagógicos da Direcção Regional de Educação do Algarve, conforme artigo 15º Lei 5/97 a Educação de Infância Itinerante consiste na prestação de serviços de Educação Pré-Escolar mediante a deslocação regular de um educador a zonas de difícil acesso ou com um número reduzido de crianças.

O projecto de Educação Pré-Escolar Itinerante é tutelado pelo Ministério da Educação/Direcção Regional de Educação do Algarve, tendo esta modalidade de educação surgido devido:

- À existência de crianças em pequenos aglomerados populacionais sem acesso à Educação Pré-Escolar;
- À reduzida taxa de natalidade e conseqüente redução do número de crianças o que inviabiliza económica e pedagogicamente a criação de Jardins de Infância uma vez que o M.E. recomenda a existência de quinze crianças para constituir grupo.

Assim, sendo o contexto educativo o veículo das experiências de pedagogia artística, urge aceitar que existem fortes relações mútuas entre as pessoas e o seu meio ambiente. Deste modo, diferentes ambientes, através de jogos dinâmicos de facilidades

e limitações, darão lugar a diferentes condutas dos sujeitos, tornando-se crucial identificar o contexto sociocultural em que a criança está inserida.

No âmbito do programa de Educação Pré-Escolar Itinerante (E.P.E.I.), as Educadoras de Infância têm vindo a detectar que o isolamento dos pequenos grupos manifesta consequências negativas ao nível da linguagem, socialização, representação gráfica e conhecimento do mundo.

Detectou-se ainda que o isolamento não favorece o diálogo entre crianças, inibindo a partilha de vivências comuns, a diversidade de situações de comunicação, limitando algumas áreas do desenvolvimento das quais se destaca a socialização.

As dificuldades inerentes ao contexto de interacção social das crianças apoiadas pela E.P.E.I. traduzem-se numa aprendizagem da vida democrática pouco favorecida uma vez que fica condicionada aos pequenos grupos sociais inibindo a diversidade de conhecimentos e as oportunidades de cooperação. Deste modo, ao serem diagnosticadas as consequências do isolamento julga-se pertinente analisar diferentes estratégias de intervenção comunitária/educação artística com a intenção de nelas encontrar um contributo de forma a minorar as consequências do isolamento.

Acredita-se que através da educação artística como processo de intervenção comunitária se contribuirá para uma integração social mais adequada.

Artaud (1989) alega que «(...) necessitamos de acreditar numa compreensão da vida renovada pelo teatro, um sentido da vida em que o homem, sem receio, se torne senhor do que ainda não existe e lhe dê existência.» (p.15).

Tendo como motivação o enriquecimento das práticas educativas, o projecto de investigação que se pretende desenvolver assume-se como um projecto de investigação de cariz pedagógico.

Deste modo, o processo para conceber e desenvolver este projecto implica a participação de forma significativa da autora a nível pessoal e profissional, despertando e sustentando a mudança e inovação educativa das práticas em Educação de Infância e apoiando as potencialidades das pessoas e das instituições.

Acredita-se pois, que tal como refere Nóvoa, (1992) «A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas» (p.28)

Considera-se ainda pertinente fazer referência a Celestin Freinet citado por Elise Freinet (1983) por defender que «É a prática que transforma a realidade. É da prática que nascem os conhecimentos autênticos que se tornam teoria experimental. Prática experimental e teoria experimental devem sempre interpenetrar-se num movimento ascensional para alcançar novos níveis de eficácia e de conhecimentos (...). Assim se edifica a própria vida quotidiana, o conhecimento (...) incluso na vida dos povos» (p.140).

Recorde-se que o projecto de investigação que agora se pretende desenvolver surge no âmbito da prática pedagógica, no desenvolvimento do programa de Educação Pré-Escolar Itinerante.

Assim, ao ser diagnosticado o problema referente ao isolamento e suas consequências pretende-se encontrar na Educação Artística linhas orientadoras que se constituam como estratégia de Intervenção Comunitária, no combate ao isolamento.

Propõe-se então, no âmbito das práticas pedagógicas, aprofundar as potencialidades inerentes à Educação Artística na Intervenção Comunitária enquanto contributo para a Integração Social.

Carneiro, (s/d) afirma que qualquer processo de pesquisa social tem por objectivo fundamental descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos e que para se iniciar qualquer processo de investigação social há que definir o problema a ser pesquisado.

Detectado o problema do isolamento concorda-se com Esteves (1998) que afirma:

Volvidos cinco séculos sobre a Idade Média, o homem moderno não foi capaz de acabar com o estigma que mais o envergonha – a exclusão social.

Um problema existente a nível dos vários países, é tanto mais acentuado quanto é maior o nível de desemprego e menor o nível cultural e económico nas várias sociedades. Ao falar de desemprego incluo o emprego precário pois em nada esta situação altera a capacidade das famílias de viverem com níveis sociais satisfatórios (p.85).

Por outro lado, a mesma fonte refere ainda que a exclusão social é o resultado e o suporte da falta de solidariedade humana e de uma grande dificuldade em se encontrarem as soluções adequadas.

Constatou-se ao longo da intervenção da E.P.E.I que a dificuldade de integração social face ao isolamento e à inexistência de aspirações pessoais/profissionais reflecte-se em sentimentos de apatia, desinteresse e desistência perante os direitos da cidadania.

O isolamento condiciona o acesso à informação e ao conhecimento, o que acentua o risco de ser cavado um profundo fosso entre as diferentes realidades sociais.

Zabalza (1998) assinala duas grandes funções que a educação deve ter em conta, nomeadamente:

- O desenvolvimento da personalidade do aluno (capacitando-o para assumir um papel autónomo e responsável, preparando-o para enfrentar os problemas com flexibilidade e espírito inovador).

- O estabelecimento de parâmetros de relação entre o sujeito e os outros (aprendizagem de valores, normas e regras de conduta inerentes à inserção dos alunos numa cultura ou modo de pensar e agir de âmbito mais vasto, promovendo a apropriação de capacidades expressivas e comunicativas próprias dos processos que sustentam as relações interpessoais e sociais).

Neste âmbito, recorda-se o trabalho de Pina Bausch, por criar espectáculos tendo como ponto de partida as questões que coloca aos bailarinos. Bentivoglio (1994) refere Bausch por esta artista defender que «Depende tudo do que se consegue fazer com as coisas» (p.14).

Brook (1968) afirma que existem pessoas inseridas em contextos sociais tão restritos que se poderão equiparar ao vazio e que a relação entre um homem e a sociedade em evolução ao seu redor é o que traz profundidade, verdade e vida nova.

Não se duvida pois que um contexto social restrito é parecido ao isolamento e que é sempre a relação entre um homem e a sociedade que leva ao aprofundamento das suas vivências.

Brook (1968) apela, deste modo, a uma estética universal e multicultural que preconize a estreita relação entre o público e o tema da peça. Refere assim, com

fascínio, o Rei Lear, aquando da tournée da Royal Shakespeare Company pela Europa, considerando que as melhores representações tiveram lugar nos países do Leste.

Brook (1968) recorda, ainda, que era fascinante ver como um público, composto na maior parte de pessoas que mal compreendiam o Inglês, influenciava tanto a companhia. O autor afirma que o público tinha nele o amor da própria peça, tinha uma verdadeira carência de contactos com o estrangeiro e possuía, para além de tudo, uma experiência recente que lhe permitia uma aproximação directa aos temas dolorosos da peça.

Torna-se deste modo inevitável articular este conceito de Estética Teatral com a realidade dos Contextos Educativos. Pois não é essencial que as aprendizagens sejam significativas para as crianças? Não é crucial ter constantemente em conta as necessidades e os interesses dos alunos? As suas vivências? O seu processo de socialização?

Ao se reconhecer que existe uma profunda identidade entre as práticas educativas e alguns conceitos de estética teatral defendidos ao longo dos tempos, enfatiza-se Brook (1968) por o referido autor considerar que é necessário atender ao público e à sociedade de que esse público saiu para que a verdadeira unidade de um espectáculo possa ser melhor servida e enriquecida por factores que, segundo outros critérios passam por pesados, discordantes e destrutivos.

Fazendo referência ao contexto educativo, mais concretamente ao desenvolvimento do Programa de Educação Pré Escolar Itinerante, é possível vislumbrar uma efectiva intervenção socio-cultural, assente numa dinâmica pedagógica em constante adaptação aos diferentes contextos por onde se move.

Colocando novamente a ponte de reflexão entre o teatro e a educação julga-se pertinente referir Meyerhold (1980) por este autor defender que «As origens do teatro

colocam-se na época em que se expandia o cabotinismo (...) é na rua que nasce essa arte (...) » (p.106).

Assim, no teatro de rua, à luz de uma concepção de teatro simbolista, é procurada uma linguagem comunicativa, um estilo para cada género (o teatro da convenção consciente e o grotesco). Na sua poética de representação Meyerhold acredita na existência de uma constante procura e resposta a estímulos uma vez que a sua estética exige do público a atenção constante, necessária à descodificação. A sua concepção de teatro apela à reflexologia. Os camponeses exprimem-se pelo teatro, todos estão em cena, o actor é um operário, o espectáculo serve o povo. Poderá afirmar-se que o espaço da comunidade é aproveitado como espaço teatral.

Reflectindo-se sobre os espaços utilizados no desenvolvimento do programa de E.P.E.I. há a referir que, partindo dos recursos existentes é normal uma pedra servir de «folha de papel» ou suporte para a criança pintar, o tronco de uma árvore «a almofada» onde se senta para ouvir histórias ou inventá-las, a ribeira que passa perto de casa o local onde faz experiências com água, o pigmento das plantas a «tinta » que usa para colorir papel...descobrimo continuamente as potencialidades dos recursos naturais ao seu dispor. Assim, o espaço da comunidade é aproveitado como espaço educativo, acreditando-se que esta partilha de fenómenos comuns entre o teatro e a educação tornará o contexto social mais fértil.

Poderá assim dizer-se que, recebendo do teatro e da educação as sementes que em sintonia projectam níveis de intervenção, o contexto social será como um terreno arável e profícuo, permitindo uma abordagem mais profunda do problema diagnosticado.

Fontanel (1977) refere que:

«A educação artística desempenhará alternada ou conjuntamente os papéis complementares de trampolim, de reagente, de componente num conjunto onde ela aparecerá simultaneamente como início, meio, instrumento ou fim. O seu objectivo continuará ser a criatividade mais do que a criação, o homem mais do que o artista, o cidadão mais do que o especialista.» (pp.24-25).

Assim, torna-se crucial promover a inclusão da Educação Artística através de uma política educativa coerente, que reconheça que as artes contribuem para a resolução de problemas, ajudando a pensar criativamente e a desenvolver a disciplina mental.

Concordando com Santos (1999) considera-se que a arte deverá assumir o seu papel formativo e encontrar um lugar próprio como área fundamental do conhecimento.

Partilha-se também com Read (1958) a convicção de que «Os Estados erguem-se, florescem durante um tempo e caem (...). Mas a arte permanece – constante e indestrutível, acumuladora mas sempre livre, sempre nas suas orlas imediatas – activa e expansiva. Acredito que esta expressão espontânea é inerente à vida, que colectivamente, como individualmente vivemos (...)» (pp. 371-372).

Deste modo, uma vez definido o problema e a população alvo (isolamento/grupos sociais isolados) definem-se os objectivos gerais desta investigação:

- Criar condições para a integração dos grupos sociais isolados, partindo de uma formação social de base (cívica, moral, cultural e pedagógica);

- Fomentar e dinamizar «redes de solidariedade» através do envolvimento da autarquia e outros parceiros interventivos, no sentido de uma mobilização activa e permanente, tendo em vista a gradual responsabilização dos grupos apoiados;

- Prevenir formas de exclusão através da formação de pessoas no combate à indiferença e passividade social e cultural;

- Estimular a participação activa da população-alvo na resolução dos seus problemas, tendo por base o envolvimento dinâmico da sociedade civil;

- Rentabilizar os recursos endógenos existentes;

- Criar canais de comunicação e facilitar redes de sociabilidade entre as populações.

Capítulo II

Revisão da literatura

1. Mudança e inovação educativa

A mudança é tão antiga quanto a existência do homem, atraindo como tema de reflexão e de estudo. Etimologicamente, a palavra mudança deriva do verbo «mutare» ou mudar.

Assim, como integramos nós essas mudanças de modo a irmos construindo uma maneira de estar no mundo que nos preencha em termos pessoais e profissionais?

De La Torre (1994) diz-nos que nenhuma actuação humana é completamente previsível nem totalmente compreensível. Nem a educação, nem a aprendizagem, nem a formação, nem a inovação, nem a investigação são factos ou fenómenos pontuais, mas processos que têm lugar num tempo, onde existem pessoas que participam de certas ideias, crenças, expectativas e saberes.

Nesta perspectiva estamos perante uma visão sistémica e ecológica da realidade, considerando-se o mundo em termos de relações e integração.

Capra (1983) afirma que a abordagem sistémica se baseia no pressuposto que o ser humano pode construir a sua compreensão dos fenómenos, influenciando e deixando-se influenciar pelo desenvolvimento dos acontecimentos.

Seguindo-se a matriz teórica do conceito de sistema descrito por Le Moigne (1990) há que entendê-lo como um objecto integrado no seu meio, dotado de finalidades e actividade, evoluindo no tempo sem perda de identidade.

Gossen e Anderson (1998) defendem o conceito de «homéorhésie» que consiste em manter o equilíbrio à volta de um ponto que se encontra ele próprio em movimento.

Na verdade, a natureza da mudança tem-se confrontado com diferentes correntes do pensamento podendo-se referir por um lado uma perspectiva racionalista e tecnicista, por outro, uma perspectiva sistémica e ecológica. Assim, na perspectiva racionalista e tecnicista a realidade é percebida como externa enquanto que na perspectiva sistémica e ecológica a realidade é socialmente construída graças à capacidade que a pessoa tem de organizar as suas percepções, de aprender e de atribuir um sentido à realidade em função das suas experiências. O sentido ecológico tem a ver com as potencialidades que são inerentes ao ser humano, não vêm do exterior, mas evoluem em interacção com os elementos do exterior.

Considera-se então que a mudança é um processo complexo que deve ser planeado com uma visão holística, tendo em conta as relações entre as variáveis e o ambiente.

Neste sentido Richardson (cit. por Marcelo, 1997) afirma que a mudança implica diferentes processos.

Deste modo, adoptarmos a mudança e inovação educativa implica atender à avaliação como factor promotor da resolução de problemas, melhorando a vida das pessoas e os processos de formação.

Considerando-se a avaliação como uma das fases do processo de mudança e inovação educativa constatamos que sem avaliação é difícil determinar o que efectivamente foi mudado. Assim, a avaliação acontece para que se torne possível interrogar sobre os significados das interpretações dos factos e deste modo determinar o grau de consolidação das mudanças que se vão gerando.

Transformada em projecto inovador a avaliação reporta-se não só à aprendizagem das crianças mas também ao currículo e à reorganização de estratégias, recursos, ambiente, processos, objectivos e resultados não previstos.

De La Torre (1994) afirma que a avaliação é um dos lugares de mudança e inovação educativa de maior repercussão, actuando «(...) como piloto que dirige por retroacção todos os elementos curriculares: objectivos, pessoas, recursos, etc.» (p.317).

2. Educação Artística

Reflectindo sobre o ambiente educativo Pound e Harrison (2003) afirmam que a aprendizagem e o desenvolvimento são influenciados pela natureza da intervenção dos adultos.

Os referidos autores consideram que para as crianças com idades compreendidas entre os 3 - 5 anos, o movimento continua a ser a mais importante forma de resposta. Estes autores referem Odam (1995) por opinar que a dança é uma forma natural de expressão, incluindo-se no processo de aprendizagem desde muito cedo uma vez que toda a musica tem expressão através do movimento.

Reflectindo sobre o que é o movimento Davis (2001) refere Hudgson (2001) que considera que tudo o que se descobre sobre a vida descobre-se através do movimento afirmando assim que «Light waves reach the eye, sound waves contact the ear. Both smell and taste involve movement. Above all, our capacity to touch and move to gain further experience, confirms our awareness» (p.1).

No âmbito da Educação Artística, Ministério da Educação/DEB (1977) refere que a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons, nomeadamente intensidade, altura, timbre e duração.

Segundo a citada referência bibliográfica, na Educação Pré-Escolar a Expressão/Educação Musical desenvolve-se em torno de cinco eixos fundamentais: criar, tocar, dançar, cantar, escutar. Assim, a exploração do som, das suas qualidades e possibilidades é por si mesma um meio e um instrumento pedagógico precioso, devendo o professor, tal como a criança, deixar envolver-se, sentir, explorar, de forma a poder actuar adequadamente no âmbito da música.

Deste modo, somos inevitavelmente conduzidos à consciência de que o corpo representa um essencial instrumento de articulação entre os horizontes do domínio expressivo, criativo e comunicativo do movimento.

Não duvidaremos que os pilares da linguagem comunicativa assentam em fenómenos dos quais se destacam a percepção e a sensibilidade, assumindo significados que em muito ultrapassam a pertinência da habilidade física.

Assim, considera-se que urge atender às funções psicomotoras do corpo e às suas implicações relacionais na prática pedagógica.

Segundo Sousa (1979) «(...) a criança integra-se na vida através das suas próprias experiências emocionais e psicomotoras, expressando-se pelo jogo» (p.106).

Poderemos então considerar que existe o movimento em si e o movimento expressivo, sendo o movimento expressivo a tradução de um sentimento ou de uma emoção através do gesto.

Assim, concorda-se com Maudire (1988) por esta autora defender que «Cuerpo y afectividad están estrechamente ligados por un lazo de tipo sicofísico, ya que los sentimientos y las emociones que sentimos se manifiestan através de sensaciones corporales más o menos difusas. Conciencia corporal y lo sentido afectivo y emocional se imbricam de manera sutil y compleja» (p.135).

Deste modo poderemos afirmar que, tal como refere Ministério da Educação (1977) o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Efectivamente, têm vindo a ser realizados trabalhos de observação, estudo e reflexão sobre o corpo humano e suas implicações anatómicas, funcionais, emocionais, psicológicas, afectivas e espirituais.

Vianna (1990) refere Luis Pellegrini por este autor afirmar que «Pela dança o homem manifesta os movimentos do seu mundo interior, tornando-os mais conscientes para si mesmo (...); pela dança ele reage ao mundo exterior e tenta apreender os fenómenos do universo» (p.14).

A mesma autora defende que a vida, o mundo e o homem manifestam-se através do movimento e que dançar é mover-se com ritmo, melodia e harmonia.

Assim, considera-se que dançar é uma actividade criativa quer seja na área das artes, da filosofia ou da religião.

No âmbito da Educação Artística, parece-nos ainda pertinente abordar a Expressão Plástica face ao contexto da Educação de Infância e à frequência com que as actividades nesta área se desenvolvem.

Julga-se que a Expressão Plástica no contexto educativo deverá partir de vivências individuais ou de grupo servindo como meio de documentar projectos, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido.

Contudo, conforme Ministério da Educação/DEB (1997) há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com experiências de utilização e exploração de diversos materiais, a verdade é que, outras não tiveram essa

oportunidade, devendo cada criança partir da situação em que se encontra. Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que:

«A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que se relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão.

As actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu» (p.61).

Deste modo, é de todo pertinente que o Educador estimule o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor, valorizando o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais.

Ministério da Educação/DEB (1997) referindo-se à Expressão Plástica como meio de representação e comunicação considera inevitável concluir que a interacção das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração. Contudo reforça que essas situações exigem «(...) uma organização adequada do espaço, um ambiente cuidado e são enriquecidas pela diversidade e qualidade dos materiais disponibilizados.» (p.62).

Sendo a interacção das crianças um factor a privilegiar nas práticas de Expressão Plástica face ao desencadear de formas de cooperação, menos pertinente não se revelam as Poéticas de Representação emergentes de cada criança, a sua Expressão Dramática e a existente ligação a manifestações de Estética Teatral defendidas ao longo dos tempos.

Julga-se que uma reflexão sobre Estética Teatral conduz, inevitavelmente, a tempos longínquos, a Bharata: Tratado do Teatro – segundo Borie (1996) «Esta obra é o mais antigo tratado sobre o teatro da Índia e sobre o seu vínculo

com a religião hindu; (...) Bharata não é mais que o sábio mítico a quem os deuses ordenaram que criasse o teatro.» (p.31).

Segundo a referida fonte, acerca da criação do teatro há a realçar o momento em que «(...) os deuses, com o grande Indra à sua cabeça, aproximaram-se de Brama (...)» (p.33).

Esta aproximação teve como intuito solicitar a criação de um objecto de representação...audível e visível – solicitar a criação do teatro? Brama fez então o seu tratado sobre o Teatro retirando dos livros sagrados o texto, a música, a encenação e os sentimentos. Contudo, os «maus espíritos» querem impedir a representação teatral argumentando que o conhecimento da arte dramática introduzido por Brama foi feito no interesse dos deuses. Brama alega que a preparação do tratado do teatro não só determinará o bom e o mau destino dos deuses como também o dos «maus espíritos». Ter-se-á pois em conta os actos e as ideias de todos uma vez que o teatro é a representação do mundo inteiro.

Considera-se então pertinente conferir particular destaque ao Teatro como forma de Expressão Artística face ao seu papel no desenvolvimento das competências educativas.

2.1 – Teatro e Educação

Borie (1996) enfatizando a criação do teatro remete a uma inicial confiança nas suas potencialidades «O teatro (...) ensina o dever aqueles que o ignoram, o amor aqueles que a ele aspiram. Ele pune os maus, aumenta o domínio daqueles que são disciplinados (...)» (p.37).

Sendo o teatro na sua raiz mais remota a representação do mundo inteiro (tendo em conta os actos, as ideias e as aspirações de todos) sente-se na sua essência um forte indicador social.

Na verdade, constata-se que o horizonte social permanece e coexiste em comum na acção teatral, independentemente da estética/poética de representação defendida pelos diversos autores que reflectem o facto teatral, ao longo dos tempos.

Assim, reflectir sobre a estética teatral como estratégia de intervenção comunitária permite projectar a prática de uma acção educativa a partir e através da educação artística.

Refere-se Fontanel (1977) por se acreditar que essa prática mais não pretende que promover «(...) a libertação, a estruturação e inserção do indivíduo, facilitando ao mesmo tempo a conquista do seu equilíbrio físico, intelectual, moral, social; (...) a aquisição de uma linguagem pessoal (...); (...) o alargamento dessa linguagem à da sociedade e do mundo» (p.6).

Deste modo, considera-se que as estéticas teatrais servem a acção educativa em constante colaboração com outras formas de pensar e de viver a arte. Recorde-se Appia (1919) por atender a que «A ideia de colaboração está implicitamente contida na de arte viva. A arte viva implica uma colaboração. A arte viva é (...) a arte social» (p.15).

À luz da estética que defende, o referido autor salienta que «(...) a maior e mais profunda alegria que a arte possa conceder-nos é de essência Trágica; porque, se a arte tem o poder de nos fazer viver a nossa vida, sem nos impor simultaneamente os sofrimentos, ela pede-nos, em contrapartida – para a sentir com alegria – que sofram antes.» (p.15).

Refutando-se a concepção de que a Arte Dramática deve ser a síntese suprema de todas as artes, partilha-se com Appia o valor específico que lhe confere,

identificando-a como uma arte representativa que se dirige à nossa presença integral, agindo como arte adulta que pode bastar-se a si mesma, conferindo ao Teatro um valor artístico próprio.

O referido autor opina que «O aforismo perigoso da arte dramática resultante da reunião de todas as artes obrigou-nos a analisar a natureza particular de cada uma delas (...)» (p.60).

Tendo em conta a Estética Teatral no contexto educativo considera-se relevante atender a que Appia concebe a vida como uma obra de arte face ao seu carácter de permanência e eternidade, em constante renovação. Se existe poder de renovação da arte do teatro em si próprio, a educação poderá contar com um pertinente pilar estratégico na orientação da intervenção nas comunidades isoladas. Assim, a prática pedagógica poderá recorrer à poética de representação defendida pelo autor, aceitando o «espaço vivo» e a «cor viva» como motores de um processo educativo baseado na valorização dos recursos que caracterizam o meio envolvente/a comunidade isolada.

Relativamente ao «espaço vivo» Appia (1919) opina que «O corpo é o interprete da música junto das formas inanimadas e surdas. Podemos, pois, abandonar momentaneamente a música, o corpo absorveu-a e saberá guiar-nos e representa-la no espaço.» (p.84).

No que concerne à «cor viva», há que concordar que a cor obtém vida no espaço. Assim, a acção teatral na prática pedagógica poderá atender à exploração de um recurso natural cujas potencialidades são ilimitadas: a luz.

Appia (1919) afirma que «(...) a luz é, no espaço, o que os sons são no tempo: a expressão perfeita da vida.» (p.99).

Deste modo, a «Obra de Arte Viva» defendida por Adolphe Appia poderá servir de estratégia de intervenção comunitária nas comunidades isoladas, proliferando no

contexto educativo sem espectadores, sem auditores, sem público. E assim, tal como refere o citado autor «As nossas obras serão o resultado supremo da nossa vida integral, exprimida por um corpo – o nosso (...)» (p.193).

Acreditando-se no artista criador da Arte Viva, aquele que vê em todos os corpos o seu próprio, vivendo assim, corporalmente na humanidade, partilha-se com o autor a consciência de que podemos ser artistas - «Aprendamos a viver a arte em comum; aprendamos a sustentar em comum as emoções profundas que nos ligam e nos arrebatam para nos libertar. Sejamos artistas! Podemos consegui-lo.» (p.189).

Sendo a arte dramática uma atitude, o autor dramático concentra a sua imaginação sobre o ser vivo aceitando na sua obra elementos da humanidade que reprovava – e assim, a obra adquire vida.

Realça-se o conceito de que a Arte Viva é uma atitude pessoal que deverá tornar-se comum a todos para que possamos alcançar a chama da verdade estética, evocando o espectáculo sem espectadores, num espaço do qual fazemos parte.

Concordando-se com a poética de representação defendida por Appia constata-se que a denominada «chama da verdade estética» poderá manifestar-se no desenvolvimento das práticas educativas e comunitárias que ocorrem em cada contexto pedagógico, assumindo-se como estratégia de intervenção para a integração social.

Tal como Appia, também Craig (s/d) defende a necessidade de criar uma arte dramática independente. Ambos procuram uma poética cénica capaz de criar atmosferas, provocar emoções, gerando o renascimento de uma nova forma de drama.

Contudo, Gordon Craig (s/d) declara que a arte é antítese de caos uma vez que «(...) a arte do Teatro, como todas as artes, apoia-se em leis que é preciso descobrir (...)» (p.101).

Na verdade, este autor da obra «Da Arte do Teatro» salienta que o corpo deverá recusar-se a ser escravo do pensamento, acreditando-se que o homem, pela sua natureza, lutará pela liberdade, recusando-se a ser escravo ou porta voz de um outro homem. Para escapar a essa servidão actual o homem recriará uma nova maneira de representar, que consistirá, em grande parte, nos gestos simbólicos. Assim, o actor deve volver-se imagem. Deve procurar o símbolo e não a reprodução da natureza ou o registo da vida na perspectiva de um «cliché» fotográfico.

Craig (s/d) afirma que o homem deverá criar e procurar comunicar a essência de uma ideia ao publico. Porém... como fazê-lo através do corpo se o actor é incapaz de sujeitar absolutamente o seu corpo ao seu espírito? Face a esta constatação o autor aspira à existência do interprete criador argumentando que no teatro de arte o artista não imita, cria. Deste modo, o teatro de arte exige uma pedagogia e fornece uma didáctica.

O autor opina que o restabelecimento da arte do teatro implica renunciar a ideia de personificação e imitação da natureza pois só assim o teatro se libertará para caminhar no sentido de um verdadeiro Teatro de Arte - «suprima-se a árvore autêntica que se colocou em cena, suprima-se o tom natural, o gesto natural e chegar-se-á igualmente a suprimir o actor» (p.108).

Suprimir o actor significa acabar com a personagem viva que confunde no nosso espírito a arte e a realidade, crendo o autor que talvez um dia a «marionette» volte a ser o fiel meio do pensamento belo do artista, uma criatura simbólica talhada pelo seu génio... uma «sur – marionette». E esta «meta – marionette» vai para alem da vida, não é a vida. Deste modo, Craig considera que o espaço cénico deverá reaproximar-se da arquitectura, num intenso apelo ao simbolismo e refuta ao denominado «realismo na arte».

Poder-se-á então concluir que existe nesta estética teatral uma forte ligação aos aspectos do jogo simbólico emergentes da idade pré – escolar.

Ortega (1986) afirma que entende-se jogo como a satisfação de uma necessidade afectiva, epistemológica e social da criança deste nível etário, definindo função lúdica como uma área de desenvolvimento que possibilita o ensaio de estruturas e conteúdos de conhecimento de índole social. Deste modo afirma que se crê que se torna importante investigar em profundidade sobre quais os tipos de mecanismos de carácter cognitivo, afectivo e social que se põe em acção nestas complexas actividades lúdicas nas quais adquiriu já o domínio da função simbólica em que a criança, só, ou em pequenos grupos realiza uma montagem representativa de aspecto dramático no transcurso do qual se encontra a representar episódios da vida social.

Ao encarar o jogo simbólico como uma complexa estrutura de acções, interacções sociais, representações mentais e regras de acção a referida autora defende que há que procurá-lo numa teia complexa de necessidades de ordem cognitiva, de ordem afectiva e de ordem social. Quer dizer, não se trata apenas de satisfazer imaginariamente necessidades afectivas, de compensar o Eu de frustrações passadas, mas também e sobretudo de resolver problemas de ordem cognitiva, relacionados intimamente com a complexa trama social em que a criança se encontra envolvida. Falaremos assim de uma motivação mista de âmbito epistemológico, afectivo e social como origem deste tipo de jogos.

Considera-se então que, face aos contextos pedagógicos onde ocorrem as montagens representativas de aspecto dramático (representação de episódios da vida

social) é essencial que o Educador esteja desperto para os diversos «fogos» que continuamente se acendem «aqui» e «ali», caracterizando acções portadoras de estéticas... estéticas teatrais, por irem ao encontro de alguns conceitos defendidos ao longo dos tempos, estéticas pedagógicas, por se fundirem com os objectivos da educação e ainda estéticas de desenvolvimento, por contribuírem para o enriquecimento profissional do educador e para o desenvolvimento social, cognitivo e afectivo da criança.

Reconhecendo-se nas poéticas de representação a capacidade de dinamização e operacionalização dos objectivos da educação considera-se que a intervenção do teatro no contexto educativo e social conduz à criação de espaços de jogo o que passa pelo reforço das práticas activas e pela criação de condições para que se assuma como fundamental o prazer de jogar.

Publicação Gulbenkian (1992) refere Winnicot (1975) por este autor afirmar que «É a jogar, e talvez somente quando joga, que a criança ou o adulto é livre de se mostrar criativo» (p.66).

Considerando que o teatro tem vindo a mover todas as preocupações que em cada momento histórico atravessam a sociedade, fazendo desta arte a manifestação que mais reflecte no seu interior o real quotidiano, e onde tomam forma os desafios e as respostas que o homem é obrigado a dar em cada momento considera-se pertinente referir Small (s/d) por nos remeter para a evidencia de que qualquer que seja a sua natureza a criança é um maravilhoso jogador. É capaz de todos os entusiasmos, de todas as generosidades, de todos os esforços para dar ao seu jogo um valor intrínseco. Esse comportamento, na realização do jogo, fornecerá ao educador os dados com que ajuizará do seu progresso. Este caminha, naturalmente, da imitação para a criação, do convencional para o original.

Segundo Ministère de l'Education (s/d) o movimento dramático consiste numa exploração da expressão pessoal através do movimento do corpo no espaço, afirmando-se que «(...) comprend le mouvement en soi (bouger librement à différents niveaux de hauteur, bouger un bras lentement ou rapidement, légèrement ou lourdement, etc) et le mouvement expressif (traduire un sentiment ou une émotion par le geste» (p.7).

Colocando-se a tónica no acto expressivo considera-se pertinente referir Maudire (1988) por a autora argumentar que o valor do acto expressivo reside no «ser» e no «fazer», contribuindo para a transformação e enriquecimento do sujeito.

E assim, referindo Small (s/d) «Já não é possível impor limites à criação dramática, a partir do momento em que o pequeno é capaz de abandonar a crisálida para agir como borboleta» (p.47).

Não duvidaremos que, tal como defende Ministério da Educação/DEB (1997) «A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção (...) em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal» (p.59).

Ministério da Educação (1977) enfatiza a intervenção do Educador no sentido de permitir um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação e a possibilidade de dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papeis, como por exemplo a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação, e da linguagem verbal e não verbal.

Hendy et al (2001) afirmam ainda que as actividades de expressão dramática contribuem para o desenvolvimento social, cognitivo e linguístico uma vez que reflectem a complexidade do ser humano, ajudando-o na compreensão do mundo que o rodeia.

Assim, os referidos autores consideram que o Jardim de Infância promove a descoberta da identidade e defendem a Expressão Dramática e o jogo simbólico como suportes no alcançar dos objectivos relativos ao desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças em idade pré escolar.

Deste modo, no que concerne à aprendizagem realçam os seguintes objectivos:

- Promover o interesse e a motivação.
- Desenvolver novas actividades incluindo o espírito de iniciativa e a partilha em grande grupo.
- Fomentar a atenção e a concentração.

Relativamente à integração social Hendy et al (2001) apontam como objectivos:

- Ter consciência das suas próprias necessidades, ideias e sentimentos.
- Ser sensível às necessidades, ideias e sentimentos dos outros.
- Respeitar a sua cultura e a dos outros.
- Desenvolver níveis de relação satisfatórios com adultos e pares.
- Trabalhar como elemento do grupo, assumindo posições e dividindo tarefas.

Acredita-se que a criança poderá assim compreender o que é certo e errado e porquê; poderá também atender às consequências das suas palavras e acções em si e nos outros; poderá ainda tomar consciência de que as pessoas têm diferentes necessidades, pontos de vista, culturas e crenças que deverão ser tratadas com respeito.

2.2 - Estéticas Teatrais e Educação no Contexto Social

Considera-se pertinente referir Meyrold (1980) uma vez que este autor baseia a sua estética teatral no revivalismo da comédia d'el Arte, na ideia de teatro livre, divulgado, descentralizado, levado pelas aldeias.

O teatro de feira, tal como a comedia d'el Arte são formas de teatro popular visando a participação do povo numa perspectiva de valorização da actividade teatral. E efectivamente, o que se verifica ocorrer no desenvolvimento de E.P.E.I. é a valorização do espaço comunitário através do ênfase conferido aos recursos materiais e humanos do meio circundante enriquecendo-se assim a actividade educativa.

Não duvidaremos que, se à luz da poética de representação de Meyerhold o espaço da comunidade é aproveitado como espaço teatral, à luz da prática pedagógica o espaço comunitário é aproveitado como espaço educativo.

Debruçando-se sobre a influencia do teatro na comunidade, Brook (1968) alega à necessidade de reflectir sobre as potencialidades do teatro na comunidade a que pertence, construindo-se uma imagem do que o teatro poderia ser e revendo essa imagem após cada experiência.

Considerando-se que este autor se está a referir ao aspecto da avaliação julga-se pertinente referir Ginja et al (2000) por ter citado Moita que defende que «Avaliar é importante pelo simples facto de que é fundamental re-ver e re-ler o que se fez para re-pensar o que se vai fazer» (p.20).

Assim, ao considerar-se que existe uma profunda identidade entre o Teatro e a Educação refere-se Banu (2000) que afirma que a formação teatral está intrinsecamente associada a todos os que possuem o gosto pelo questionamento, insatisfação e eterno recomeço.

Assim, o referido autor opina que toda a aprendizagem significativa é acompanhada por uma constante reflexão no seio de uma caminhada em que o professor e o aluno vão ao encontro um do outro, caracterizando o processo educativo de indispensável reciprocidade e interacção educativa.

E deste modo, ao se entrelaçarem aspectos comuns entre o teatro e a educação considera-se significativo citar Penciulescu (2000) que, ao reflectir sobre alternativas teatrais refere: «J'aime toujours partir de ce que l'élève apporte lui-même de la vie» (p.70).

Acredita-se assim que as comunidades isoladas, ao receber do teatro e da educação as sementes que em sintonia projectam a qualidade da intervenção, poderão permitir que mais facilmente se abordem os problemas diagnosticados, transformando-se o contexto social num terreno arável e profícuo.

Miguel (1996) afirma que o drama necessita de aproximação, de uma acção articulada e que um dos caminhos para promover o desenvolvimento profissional é encorajar a reflexão crítica e investigar a prática. Afirma também que o efectivo desenvolvimento ocorre quando os professores questionam e examinam a sua prática à luz das teorias contemporâneas.

Atendendo à pertinência de uma atitude reflexiva que possibilite ir ao encontro das mais profundas necessidades e interesses dos alunos considera-se que o jogo simbólico poderá constituir-se como ferramenta pedagógica uma vez que se traduz numa complexa estrutura de acções, interacções sociais, representações mentais e regras de acção.

Na verdade, reconhece-se efectiva sintonia entre teatro e educação no contexto social o que permite considerar a estética teatral com estratégia de intervenção comunitária face ao isolamento.

Assim, pretendendo-se promover a integração social de grupos humanos, viabilizando o maior número de interações possíveis e observando comportamentos face às práticas educativas e artísticas de grupo, urge atender a características estéticas de «montagens representativas do grupo» tornando-se necessário registar os indicadores sociais que daí advém.

Contudo, para o possível desenvolvimento das estéticas teatrais/práticas educativas há que atender a que, tal como refere Grangeat (1999):

(...) é preciso conceber sessões de reflexão e de avaliação dos alunos sobre as suas produções e procedimentos primeiros que as conduzam, com a mediação do professor, a passar de uma avaliação intuitiva e imprecisa (...) a uma avaliação explícita e precisa (...).leva-los a elaborar e a conceptualizar critérios que dizem respeito ao produto e aos procedimentos e que em seguida devem servir para a auto-avaliação, regulação ou controlo da actividade de produção ou de reprodução, e isto a partir da sua produção (...). (p.31).

O homem é, inevitavelmente, o grande objecto de estudo do teatro e da educação, o homem enquanto ser, em constante relação com a comunidade, ao qual se devem colocar permanentemente novos desafios.

Então, concordando-se com Grageon e Woods (1990) a Educação deve preparar as pessoas para a vida numa comunidade alargada e variada, e, ao mesmo tempo, ajudá-las a desenvolver atitudes e formas de comportamento que sejam apropriadas para a vida em sociedade.

E assim, não se duvida que, tal como afirma Serra (1992) «La doble vertiente del acto educativo nos indica que los objetivos deben ir encaminados por un lado a personalizar, y por outro, a socializar al individuo»(p.92).

3 . Contextos de socialização

Reflectir sobre contextos de socialização conduz-nos à área da Psicologia do Desenvolvimento uma vez que esta ciência se debruça sobre processos psicológicos de mudança que ocorrem às pessoas ao longo da vida, pretendendo descrever e explicar porque ocorrem estas mudanças, porque diferem entre umas pessoas e outras, procurando estabelecer as bases para diferentes tipos de intervenção. Deste modo, considera-se pertinente abordar os horizontes da Psicologia e reflectir sobre os processos do desenvolvimento humano, incluindo as diferenças interindividuais e sócio-culturais que se observam nestes processos.

Gauvain (2001) afirma que as experiências das crianças na família, entre pares e na comunidade afecta directamente o desenvolvimento cognitivo através das oportunidades, suportes e limitações que exercem na aprendizagem e no pensamento das crianças .

E assim, debruçarmo-nos sobre a natureza do desenvolvimento leva-nos à análise dos contextos de socialização e suas implicações.

Gauvain (2001) opina que considerar o desenvolvimento como um processo social coordenado por aspectos biológicos, maturidade e limitações no desenvolvimento da criança implica que se alterem algumas posições relativamente ao conceito de desenvolvimento cognitivo e o que isso representa.

Então, face às dificuldades inerentes ao contexto de socialização das crianças que frequentam a Educação de Infância Itinerante no concelho de Tavira, urge reflectir sobre a noção de desenvolvimento humano em prol de uma prática que se pretende aperfeiçoar, no apoio às comunidades isoladas.

Considera-se pertinente referir Portugal (1992) por a autora se ter debruçado sobre a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, defendendo o desenvolvimento humano como o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico.

Deste modo, ao ter-se consciência do processo do desenvolvimento humano, pretende-se que os grupos que integram as comunidades isoladas modifiquem a realidade do isolamento, deixando o lugar de espectadores inactivos e assimiladores passivos para se tornarem actores principais e activos.

Benavente (1990) refere Moscovici por este autor defender que os indivíduos, na sua vida quotidiana, não são meras máquinas passivas de obediência a aparelhos mas sim seres com imaginação e desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo em que vivem.

Neste sentido, Vasconcelos (1997) refere Donaldson por opinar que as crianças não são plantas com uma única forma natural de crescimento. São seres com grande variedade de possibilidades, seres com potencial real para, em última análise guiar o seu próprio crescimento, seres capazes de aprender a tomar consciência dos poderes da mente e decidir o uso que lhes vão dar.

Portugal (1992) afirma que «O isolamento ou alienação das crianças e jovens e as suas consequências a nível do desenvolvimento reflectem uma quebra nas

interconexões entre vários segmentos da vida (criança, família, escola, grupo de amigos, comunidade, mundo do trabalho)» (p.9).

A mesma fonte refere ainda que, estudos que esclareçam a natureza, consequências e potencial valor de tais interconexões para o bem estar do indivíduo e da sociedade em geral, têm um significado importante não apenas a nível científico, pela compreensão das forças que afectam o processo de desenvolvimento humano, mas também a nível da prática social.

Ainda neste contexto, Vigotsky (2001) afirma que «A fonte do psiquismo humano são as inclinações e desejos profundamente radicados no homem, que estão em interacção com o meio» (p.279).

Efectivamente, defende-se o modelo ecológico de Brofenbrenner alegando que este nos fornece um quadro conceptual que permite compreender a interacção sujeito-mundo e conseqüente desenvolvimento.

Assim, defende-se que as interacções mais directas são realizadas com o microsistema estando os outros contextos mais vastos envolvidos.

Concorda-se então que é necessário um contexto adequado para que o sujeito humano possa realizar todo o seu potencial de desenvolvimento, interagindo e construindo toda uma teia de relações que lhe possibilitem dar resposta aos diferentes apelos da sua personalidade.

Não se duvida que investigações realizadas nos últimos anos sobre a ecologia do desenvolvimento humano lançam especial destaque ao papel da família no desenvolvimento da criança, ou melhor, às relações que se estabelecem entre os processos operantes no seio familiar e os estabelecidos com outros contextos mais vastos.

Portugal (1992) refere-se ao trabalho de Urie Bronfenbrenner como sendo uma perspectiva teórica que considera que o desenvolvimento do ser humano tem a ver directa ou indirectamente com todo o contexto onde este ocorre. Tal contexto compreende não apenas o indivíduo mas também sistemas contextuais dinâmicos, modificáveis e em constante desenvolvimento no seu interior e na interface com diferentes contextos, mais ou menos vastos, mais ou menos próximos.

Deste modo, se é verdade que o homem sofre influências do seu meio ambiente, verdade é também que influencia o ambiente, alterando as condições que orientam a sua actividade.

De acordo com Bronfenbrenner, Portugal (1992) afirma que:

Todos sabemos que cada um de nós seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida. Quer isto dizer que só no quadro da interacção entre o sujeito e o seu meio ambiente se pode explicar o comportamento e o desenvolvimento humano. (p.33).

Tal como refere Ministério da Educação (1997) a Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.

Deste modo, atendendo a que a Educação Pré-Escolar Itinerante é uma modalidade com características específicas, desenvolvendo-se num contexto que potencializa e otimiza os conhecimentos e competências das famílias e das

comunidades locais, desde há muito constatamos que é na família e no meio socio-cultural mais próximo que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social.

Não duvidamos que, ao valorizar a família e a comunidade como recurso educativo contribuímos para o desenvolvimento da auto-estima, auto-confiança e autonomia dos grupos humanos isolados (crianças e outros parceiros sociais).

Assim, concordando-se com Woodhead (1998) torna-se imperativo considerar que os adultos constroem o contexto social em que a criança aprende e desenvolve.

Partindo-se da constatação de que as situações de grande isolamento inibem o alargamento das práticas democráticas e a interacção com valores diferentes dos que foram interiorizados no meio social próximo tem-se consciência de que há valores que não se ensinam e que só se vivem na acção conjunta e na relação com os outros.

A área da Expressão Dramática, ao deparar-se por vezes com limitações no que concerne à prática de dramatizações mais complexas que exigem a presença de pares no encadeamento das acções conduz a acção educativa para um efectivo processo de envolvimento familiar, privilegiando a disponibilidade e a participação da família acreditando-se que este factor é determinante quer no sucesso das futuras aprendizagens quer na continuidade da acção educativa.

Considera-se que a colaboração dos pais e também de outros membros da comunidade, contribuindo com seus saberes e competências para o trabalho educativo, revela-se um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.

Contudo, importa atender a Portugal (1992) quando a autora afirma que a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo em crescente crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o

indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram.

Poder-se-á então concluir que o sujeito não é uma tábua rasa moldada por acção do meio mas sim um ser dinâmico, em desenvolvimento, que se move, reestrutura e recria progressivamente o ambiente em que se encontra. A interacção sujeito/mundo é pois caracterizada pela reciprocidade, revelando-se como um processo de mútua interacção uma vez que o sujeito influencia o meio e o meio influencia o desenvolvimento do sujeito.

É, porem, de sublinhar que o ambiente considerado relevante para o processo de desenvolvimento global não se limita ao contexto imediato englobando inter-relações entre vários contextos. Assim, os níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico são: o Microsistema, o Mesosistema, o Exosistema e o Macrosistema.

Portugal (1992) descreve o Microsistema como o complexo de actividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato.

Relativamente ao Mesosistema a referida autora afirma que «(...) tem a ver com as inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente. Assim, o mesosistema pode ser visto como um sistema de microsistemas.» (p.39).

Por fim, no que concerne ao Exosistema, Portugal (1992) alega que diz respeito a um ou mais contextos que não implicam a participação activa do sujeito mas, onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta.

No que reporta ao Macrosistema, a referida autora afirma que este se refere a protótipos gerais, existentes na cultura ou subcultura. Deste modo, tem a ver com o

sistema de valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida característicos de uma determinada sociedade, cultura ou subcultura.

Assim, é sublinhado que o desenvolvimento se processa simultaneamente em dois domínios: o da percepção e o da acção. Deste modo, na esfera perceptiva, a visão que o sujeito tem do mundo estende-se para além da situação imediata, passando a incluir outros elementos e contextos, inter-relações nesses contextos onde o sujeito não participa directamente (a organização social, o sistema de valores e de crenças, os estilos de vida específicos da sua cultura ou de outras culturas ou subculturas).

No que diz respeito ao desenvolvimento processado no domínio da acção, este prende-se com o aumento da capacidade do sujeito em empregar estratégias adequadas à realidade percebida, em desenvolver actividades que permitam reorganizar ou criar situações mais compatíveis com os anseios de desenvolvimento do sujeito.

É indubitável que, tal como refere Portugal (1992) «O ser humano, necessariamente tem percepções, sentimentos, expectativas e intenções em relação às situações em que se encontra (...) importa perceber como é que as situações são vivenciadas ou percebidas pelos sujeitos que nelas participam.» (p.52).

Constata-se então, que a orientação ecológica ao enfatizar o modo como o sujeito percebe a situação, confere maior importância aos conhecimentos e à iniciativa dos sujeitos em estudo.

Sendo o isolamento um factor que inibe a integração social das comunidades isoladas, traduz-se numa situação marcante que influencia todo o processo de socialização. Considera-se deste modo, que urge promover políticas de intervenção social a fim de reduzir tensões e apoiar crianças e famílias ampliando as relações entre os contextos e lançando sementes no campo do desenvolvimento humano.

Portugal, (1992) refere que o potencial de desenvolvimento de um contexto aumenta em função da natureza e número de interligações existentes entre esse e outros contextos, envolvendo a criança ou as pessoas responsáveis pela sua educação e desenvolvimento. Assim, afirma que «Tais interconexões podem tomar várias formas: Participação em actividades conjuntas; comunicação recíproca e informação existente num contexto sobre o outro (...)» (p.123).

Por seu lado, Bruner (s/d) insiste no papel activo do organismo no controlo do ambiente, bem como no carácter selectivo e estratégico da aprendizagem. Assim, para este autor cada geração dá, na sua época, uma forma diferente às aspirações que moldam a educação, considerando que não deverá ser abandonada a preocupação pela qualidade e pelos objectivos intelectuais da educação que deverá servir de meio na preparação de cidadãos equilibrados para a democracia.

Na verdade, partilha-se com o autor a convicção de que a escola deve contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança pois só assim cumprirá a sua função educativa.

Bruner (s/d) considera que o primeiro objectivo de um acto de aprendizagem é ter utilidade no futuro não devendo conduzir-nos a um único sítio mas sim permitir-nos continuar mais tarde esse caminho, com maior facilidade.

Consciente de que o desenvolvimento intelectual da criança não é uma sequência regular e infalível de acontecimentos, Bruner afirma que esse processo reage também às influências do ambiente, sobretudo do ambiente escolar.

Assim, o professor é, acima de tudo, um modelo.

O autor referido conclui então que «(...) a tarefa do professor como comunicador, modelo e figura de identificação pode ser auxiliada pela utilização de uma

variedade de dispositivos que expandem a experiência, a clarificam e lhe dão um significado pessoal.» (p.94).

Reflectindo-se directamente sobre os contextos de socialização que afectam o desenvolvimento do ser humano e são por ele influenciados, somos conduzidos, inevitavelmente, à consciência de que as teorias podem constituir instrumentos de investigação se as olharmos como um corpo de hipóteses aberto à realidade.

Neste sentido, colocando a ênfase na questão «O isolamento e suas consequências» tornamo-nos conscientes de que a cultura molda a mente, apetrechando-nos com os instrumentos de que nos servimos para construir não só os nossos mundos mas também as concepções sobre nós próprios e sobre as nossa faculdades.

Bruner (s/d) defende uma visão cultural da educação e refere que não é possível entender a actividade mental sem ter em conta o estabelecimento dos seus contextos culturais e dos seus recursos, que são o que realmente dá à mente forma e competência.

O referido autor defende que a vida mental é vivida com os outros, formando-se para se comunicar e desenvolvendo-se com a ajuda de códigos culturais, o que o remete à afirmação de que a mente não pode existir separada da cultura e que a evolução da mente está ligada ao desenvolvimento do modo de viver em que a realidade é representada por um simbolismo partilhado pelos membros de uma comunidade cultural, onde um determinado estilo técnico-social de vida simultaneamente se organiza e constrói nos termos desse simbolismo.

Deste modo, poder-se-á concordar que é a cultura que faculta os instrumentos de organização e de compreensão dos nossos mundos em termos comunicáveis.

E neste sentido, se é verdade que segundo Bruner (s/d) a cultura molda a mente, verdade é também que, segundo Vigotsky (1986) urge «(...) ampliar la experiencia del

niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora.» (p.18).

Assim, acredita-se que esta «actividad creadora» coexiste, inevitavelmente, com uma colaboração anónima de cariz social.

Vigotsky (1986) afirma que por muito individual que pareça toda a criação contem em si aspectos sociais.

Enfatizando as consequências da realidade social no processo de desenvolvimento do ser humano, o referido autor alega que «La función combinadora de nuestro cerebro resulta que no constituye algo absolutamente nuevo en comparación con su función conservadora, sino que no es otra cosa que su ulterior complejidad.» (p.18).

Vigotsky (1979) relaciona as formas simples e complexas dos mecanismos cerebrais com o contexto social em que ocorre o desenvolvimento acreditando que o processo de desenvolvimento do indivíduo tem as suas raízes na sociedade e na cultura, abarcando transformações comportamentais e criando vínculos entre as formas de desenvolvimento dos indivíduos.

Partilhando-se com o autor as teorias de desenvolvimento que defende, não se poderia deixar de salientar o conceito de zona de desenvolvimento próximo uma vez que nos conduz, inevitavelmente, à consciência da influência do grupo de pares e da família no processo de desenvolvimento da criança, podendo-se concluir que o contexto socio-cultural poderá ampliar ou limitar esse desenvolvimento.

Vigotsky (1979) diz-nos que a zona de desenvolvimento próximo «No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.» (p.133).

Deste modo, tendo em conta as perspectivas teóricas relativas ao desenvolvimento humano somos situados em contextos de socialização onde se detecta a inexistência de grupos de pares.

E assim, não será o isolamento uma forma de inibição da vivência dos valores democráticos traduzida por sentimentos de apatia perante os direitos da cidadania?

O isolamento assume-se então como factor determinante no processo de socialização das comunidades apoiadas pela E.P.E.I., constituindo uma ameaça constante no campo do desenvolvimento humano.

Woodhead (1998) defende que quando é identificado um problema no desenvolvimento é necessário identificar os factores socio-culturais que organizam e justificam os comportamentos comunicativos uma vez que esses comportamentos são regidos por normas culturais específicas o que nos indica que as razões para o «mesmo» problema podem ser diferentes.

Colocando a tónica no acto educativo, considera-se essencial atender aos diferentes contextos de socialização e constatar que se é verdade que a sociologia se debruça sobre as formas fundamentais da convivência humana onde se incluem contactos sociais, distância social, isolamento, integração social... a verdade é que esta Ciência Social e Humana partilha com a Educação a necessidade de estudar nos indivíduos a capacidade de se combinarem em unidades maiores, manifestando-se através de formas de acção colectiva.

4 - Currículo das Expressões Artísticas

Como referem Jalongo e Stamp (1997) os professores não têm necessariamente que ser artistas profissionais para poderem partilhar com as crianças o seu entusiasmo pelas artes visuais e manuais, pela música e pelo movimento, pelo teatro e pela representação dramática.

Na verdade, reflectir-se sobre o Currículo das Expressões Artísticas implica atender aos principais constrangimentos e potencialidades que se colocam no sistema de educação e formação artística.

Assim, considera-se pertinente abordar a perspectiva pedagógica dessa reflexão com o objectivo de contribuir para a melhoria das práticas artísticas no desempenho das funções educativas.

Portugal (1992) debruçando-se sobre a perspectiva ecológica de Brofenbrenner defende o desenvolvimento humano como «(...) o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico.» (p.42).

Então, face à consciência do processo de desenvolvimento humano pretende-se que os grupos isolados modifiquem a realidade do isolamento, deixando o lugar de espectadores inactivos e assimiladores passivos para se tornarem actores principais e activos.

Tendo em conta que a experiência artística é cognitiva e racional, envolvendo aprendizagem e compreensão como qualquer matéria no currículo, poderá constituir-se como fonte de conhecimento, recurso de ensino/aprendizagem, estratégia de intervenção

comunitária no combate ao isolamento, em prol da promoção da integração social e do desenvolvimento humano.

Segundo Bogdam et al (1994) a investigação na acção surge com o objectivo de «(...) modificar as práticas existentes de discriminação e ameaça» (p.296).

E o que é o isolamento das comunidades isoladas se não uma efectiva limitação no que concerne à vivência dos valores democráticos? Não será esta realidade, por si só, uma forma de discriminação traduzida por sentimentos de apatia perante os direitos da cidadania?

O isolamento constitui, inegavelmente, uma efectiva ameaça no campo do desenvolvimento humano.

Deste modo, há que, tal como refere Benavente (1990) construir vias de diversificação das práticas e dos conteúdos de modo a permitir que todos os alunos se apropriem dos instrumentos e das técnicas que são património da humanidade mas, muitas vezes, apenas privilégio de alguns.

«Educação Artística enquanto contributo para a integração social das comunidades isoladas» surgiu pois como um projecto cuja intenção é envolver activamente a comunidade educativa, assumindo-se como estratégia promotora da cooperação, auto-estima, colaboração, reciprocidade, relação, confiança, interacção, participação, partilha...integração social.

Acreditar na Educação Artística como estratégia de intervenção comunitária, tendo como horizonte a integração social, prende-se ao facto de se considerar que, tal como afirma Benavente (1994) «A reconstrução económica e a correspondente reconstrução de vínculos sociais em territórios que têm conhecido o despovoamento, a marginalização económica e a perda de mecanismos de acção colectiva, exigem a

formulação de projectos e de capacidades de intervenção que constituem outros tantos desafios à escola.» (p.31).

Julga-se pertinente referir Bruner (s/d) por este autor afirmar que cada geração dá, na sua época, uma forma diferente às aspirações que moldam a educação. Efectivamente, aquilo que parece identificar a nossa geração é o renovar da preocupação pela qualidade e pelos objectivos intelectuais da educação sem, no entanto, abandonar o ideal de que a educação deve servir de meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia.

Reflectir sobre o currículo da Educação Artística conduz-nos, inevitavelmente, ao problema da selecção de conteúdos, ao que é fundamental ensinar-se e aprender-se. Assim, atendendo a que os três eixos da educação artística se situam na apreciação, execução e criação, urge consciencializarmo-nos de que a análise e interpretação da obra de arte desde há muito se afirma como pertinente estratégia de intervenção educativa.

Na verdade, indagar sobre os aspectos pedagógicos da Educação Artística leva-nos pois a reflectir sobre o processo de aprendizagem e sobre a realização de produtos artísticos na escola.

Deste modo, há que ter em conta a formulação de objectivos em educação artística (objectivos instrutivos e objectivos expressivos) e ainda os princípios, estratégias e práticas de progressão e avaliação em Educação Artística.

Bruner (s/d) defende o currículo em espiral salientando que se aborda o conhecimento com a intenção de o tornar acessível àquele que aprende a resolver problemas com modos de pensar que já possui ou que poderá vir a conjugar, combinando maneiras de pensar que antes ainda não associara.

Assim, o referido autor considera que se deverá ajustar o problema às capacidades do discente ou procurar algum aspecto que assim se possa ajustar.

Partilha-se com o autor a convicção de que um currículo é mais para os professores do que para os alunos. Se não conseguir mudar, movimentar, perturbar e informar os professores, não terá efeito nos que vão aprender.

Reflectindo sobre o processo da educação o referido autor considera que a continuidade da aprendizagem produzida pela transferência de princípios depende do domínio da estrutura do conteúdo, afirmando que:

(...) para uma pessoa reconhecer a aplicabilidade ou inaplicabilidade de uma ideia a uma nova situação e para alargar assim a sua aprendizagem, deve ter em conta a estrutura geral do fenómeno que está a tratar. Quanto mais fundamental ou básica for a ideia que se aprendeu, quase por definição, tanto maior será a amplitude da sua aplicabilidade a novos problemas (p.40).

Relativamente à aptidão para aprender Bruner faz referência ao desenvolvimento intelectual da criança concordando com investigações nesta área que clarificam que em cada estágio de desenvolvimento a criança tem uma maneira característica de ver o mundo e a si própria o explicar. Assim, este autor defende que a tarefa de ensinar uma disciplina a um aluno de determinada idade consiste em representar a estrutura dessa disciplina, nos termos em que a criança vê as coisas.

Debruçando-se sobre o acto de aprendizagem o mesmo autor defende que se verificam três processos quase simultâneos: a aquisição da nova informação (aperfeiçoamento do conhecimento anterior), a transformação (manipulação do

conhecimento para o adaptar a novas tarefas) e a avaliação (verifica-se se a maneira de manipular a informação se adequa à tarefa).

Bruner (s/d) salienta que ao determinar o que se pode fazer para a melhoria dos currículos, somos inevitavelmente arrastados para uma discussão sobre a natureza dos motivos para aprender, bem como dos objectivos que se esperam atingir com a educação. Deste modo, ao planificar um currículo temos de distinguir entre o objectivo a longo prazo que esperamos atingir e certos passos que a curto prazo nos encaminham para essa meta.

E assim, segundo o referido autor «(...) ao tentarmos atingir metas mais moderadas podemos descobrir ou redescobrir novos objectivos importantes» (p.77).

Não se duvida que o que resolvemos fazer na escola só tem sentido quando considerado no contexto mais amplo daquilo que a sociedade pretende atingir por meio do investimento educativo. Então, concordando-se com Bruner (s/d) o modo de conceber a educação é uma função do modo de conceber a cultura e os seus objectivos, professados ou não.

Poder-se-á então acreditar que a cultura molda a mente, facultando os instrumentos de organização e de compreensão dos nossos mundos em termos comunicáveis, levando-nos a crer que não é possível entender a actividade mental sem ter em conta o estabelecimento dos seus contextos culturais e dos seus recursos (o que confere à mente forma e competência).

Assim, concorda-se indubitavelmente com Fontanel (1977) por este autor opinar que:

A Educação Artística (artes plásticas, artes gestuais, música, teatro, mímica, artes literárias), parte integrante da globalidade, deixando de conter a sua finalidade unicamente em si mesma, ou ainda em objectivos estritamente limitados à aquisição de

uma cultura tradicional, deve alargar as suas acções, reforçar os seus papeis, confirmar as suas unidades para se tornar um instrumento pedagógico constante ao serviço de uma acção educativa alargada (p.5).

Deste modo, considera-se essencial conceber e conduzir a acção educativa atendendo ao respeito pelo indivíduo, articulando as suas necessidades e com as necessidades do grupo, com as exigências do meio, da sociedade e do futuro.

5 - Abordagem curricular em Reggio Emilia

Edwards et al (1999) debruçam-se sobre a abordagem Reggio Emilia nomeadamente no que concerne a entrevistas dirigidas a um dos elementos do grupo criador e defensor desta corrente pedagógica. Salienta-se que «Pela primeira vez na Itália, as pessoas afirmavam o direito de estabelecer uma escola secular para crianças pequenas: uma ruptura correcta e necessária com o monopólio que a Igreja Católica havia, até então, exercido sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças» (p.61).

Na verdade, Villa Cella, um pequeno vilarejo perto da cidade de Reggio Emilia, foi palco de um inacreditável começo após Segunda Guerra Mundial, assistindo à construção e desenvolvimento de uma escola para crianças.

Edwards et al (1999) reportam-se a Malaguzzi, o entrevistado, que recorda como nasceu esse projecto:

Corri até lá de bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro

para começar a construção viria da venda de um tanque de guerra abandonado, alguns camiões e cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada (p.59).

Malaguzzi conta que construíram a escola trabalhando à noite e aos domingos e que a terra foi doada por um fazendeiro; os tijolos e as vigas retirados das casas bombardeadas; a areia veio do rio e o trabalho realizado por todos, como voluntários.

Malaguzzi conta que se apresentou como professor e que lhe responderam: «(...) se isso é verdade, venha trabalhar conosco» (p.59).

E assim, cresce a equipa de pessoas interessadas em promover uma escola criada e desenvolvida por pais, sendo que, segundo Malaguzzi «Em oito meses, a escola e nossa amizade havia lançado raízes» (p.60).

Questionado sobre as ideias que considera mais relevantes, tendo em conta as fontes que as influenciaram, Malaguzzi afirma que a rede de fontes de inspiração abrange várias gerações e reflecte escolhas e selecções feitas ao longo do tempo. Contudo, considera que a conversa sobre Educação de Infância não deve estar só confinada à sua literatura, deve abordar continuamente grandes mudanças sociais e transformações na economia, na ciência, na arte e nos relacionamentos humanos. Afirmando que todas essas forças mais amplas influenciam o modo como os seres humanos lidam com as realidades da vida, não duvida que determinam, conseqüentemente, a emergência de novos métodos de conteúdo e prática educacional, bem como de novos problemas e questões existenciais.

Confrontado com a questão da organização espacial, que , segundo o entrevistador, transmite aos «visitantes» sensações de descoberta e serenidade, o docente entrevistado afirma acreditar que as escolas Reggio Emilia mostram a tentativa que tem sido feita de se integrar o programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente para que possa haver movimento, interdependência e interacção máximos.

Assim, o elemento entrevistado afirma que a escola é um organismo dinâmico, possuindo dificuldades e controvérsias, mas, sobretudo, alegria e capacidade para lidar com as perturbações externas. Opina que o que conta é a existência de um acordo acerca da direcção a ser tomada, e que todas as formas de artificio e de hipocrisia devem ser repudiadas. Afirma que o objectivo central é criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores se sintam confortáveis.

Por outro lado, à luz desta corrente pedagógica, o entrevistado afirma que a cidade, a área rural e as montanhas próximas servem como locais adicionais de ensino, enfatizando que «Tudo isso funciona dentro de uma rede de cooperação e interacção que produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, receptivo e autêntico» (p.74).

Questionado sobre o modo como se cria e mantém a pedagogia da relação, ou seja, o relacionamento e a cooperação entre todos os envolvidos com as escolas, Malaguzzi afirma que é essencial estarem focalizados e centrados nas crianças. Contudo, considera que os professores e as famílias têm um papel muito importante na educação das mesmas, assumindo assim que crianças, professores e famílias, são os componentes essenciais na caracterização da corrente pedagógica defendida. Refere, portanto, que a abordagem Reggio Emilia implica a elaboração de planos e reflexões ligados aos campos cognitivo, afectivo e simbólico; desenvolvimento de competências

de comunicação; dinâmica e criação em grupo, flexibilidade e espírito aberto a mudanças. Desta forma salienta que «(...) enquanto todos os objectivos são compartilhados, o aspecto mais precioso ainda é a satisfação interpessoal. (...) a atmosfera estimulante de escola propicia um bom grau de acolhimento essencial. Isso acontece porque ela convida à troca de ideias, possui um estilo aberto e democrático e, deste modo, tende a ampliar horizontes» (p.75).

Assim, em prol de uma educação baseada no relacionamento e na participação o referido entrevistado afirma que são apreciados diferentes contextos, dando-se uma grande atenção à actividade cognitiva individual dentro das interações sociais e ao estabelecimento de vínculos afectivos.

Relativamente a questões de relacionamento e aprendizagem, Malaguzzi considera que aquilo que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado mas sim da própria realização das crianças como uma consequência das suas actividades e dos recursos existentes. Afirma pois que «(...) as crianças assumem um papel activo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão. (...) compreender é sentir desejo, drama e conquista. (...) as habilidades do adulto e da criança exigem ajustes apropriados, que permitam o crescimento por meio do aprendizado das habilidades da criança. (...) o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. O ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade (pp.76-77).

Na verdade, a abordagem Reggio Emília parece privilegiar os relacionamentos uma vez que Malaguzzi afirma que o relacionamento é uma dimensão fundamental de ligação entre os sistemas devendo ser compreendido como uma conjunção dinâmica de forças e elementos que interagem em prol de uma finalidade comum.

Referindo-se à ampliação das redes de comunicação, o referido entrevistado assume que «Entre os objectivos de nosso enfoque está o de reforçar o senso de identidade de cada criança, através de um reconhecimento que vem de companheiros e adultos, a tal ponto que cada uma sentirá um senso suficiente de conforto e autoconfiança que lhe permita participar das atividades da escola» (p.79).

Assim, promove-se nas crianças a ampliação das redes de comunicação e a apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais. Como resultado, as crianças descobrem como a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo. O grupo forma uma entidade especial, ligada por debate e diálogo, que se baseia em modos próprios de pensar, de comunicar e de agir. Então, os papéis de adultos e crianças são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem. Como resultado desses relacionamentos, as crianças têm o privilégio de aprender através de suas comunicações e experiências concretas e o sistema de relacionamentos «(...) tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autónoma de educar. Não é apenas uma espécie de capa gigante de segurança (...) é uma presença viva permanentemente em cena, necessária, sobretudo, quando o progresso se torna difícil» (p.79).

Neste âmbito, o entrevistado sublinha ainda a importância da participação das famílias, o que, segundo o mesmo, exige dos professores múltiplos ajustes. Deste modo, salienta que os professores devem ter o hábito de questionar as suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis; devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente actualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais, e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com os parceiros educativos.

Concorda-se que a acção pedagógica exige dos educadores um questionamento constante sobre o seu ensino, que, segundo Malaguzzi não deverá processar-se de forma silenciosa e isolada. Deverá sim nortear-se pela descoberta de novos modos de comunicar e documentar as experiências das crianças na escola.

Confrontado com a questão da ausência de hierarquia entre os professores nas escolas onde se aplica a abordagem Reggio Emilia, o entrevistado refere-se ao desenvolvimento de um trabalho em pares e entre pares o que produziu efectivas vantagens em termos educacionais e psicológicos, tanto para os adultos como para as crianças. Assim, afirma que «(...) os pares de co-ensino constituíram o primeiro bloco de fundação da ponte que nos levava para a administração baseada na comunidade e na parceria com os pais. A administração baseada na comunidade sempre foi uma parte importante de nossa história e uma viga de apoio do nosso trabalho»(p.81).

A referida gestão educativa é identificada como uma força decisiva para a revitalização, unificação ou educação cultural uma vez que exerce um papel mediador fundamental com a administração municipal e com instituições políticas.

Questionando também sobre o papel do «atelier» no projecto educacional Reggio Emília, Malaguzzi responde que investiram muita esperança na criação do atelier mas que se pudessem teriam ido ainda mais longe, criando um novo tipo de escola composta somente de laboratórios similares a ateliers. E considera que o ideal seria a construção de uma escola feita de espaços onde as mães das crianças pudessem estar activas para «criar o caos». Deste modo, sem possibilidade para o tédio, as mãos e as mentes funcionariam impulsionadas por uma alegria intensa e libertadora, como que ordenadas pela biologia e pela evolução.

O referido entrevistado refere que embora não tenham conseguido atingir esses ideais o atelier trouxe recompensas, gerando complexidade e novas ferramentas para o

pensamento o que permitiu novas combinações e possibilidades criativas entre as diferentes linguagens (simbólicas) das crianças.

Afirma ainda que o atelier protegeu-os das crenças comportamentalistas que reduziam a mente humana a uma espécie de «recipiente» a ser enchido, que sendo um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional contribuiu muito para a documentação, trabalho que progressivamente enriqueceu o modo de estar com as crianças, obrigando a refinar métodos de observação e registo de maneira a que o processo de aprendizagem se tornasse a base do diálogo com os pais.

Contudo, afirma que o atelier jamais pretendeu ser um espaço separado e privilegiado, como se apenas ali as linguagens da arte expressiva pudessem ser produzidas. Aspirou sim, ser um espaço onde as diferentes linguagens das crianças pudessem ser exploradas por elas e estudadas pelos adultos numa atmosfera favorável e tranquila, onde se podiam experimentar modalidades, técnicas, instrumentos, materiais alternativos; temas, trabalhos em grande grupo Afinal, «O importante era ajudá-las a encontrar os seus próprios estilos de trocar com os colegas tanto seus talentos quanto suas descobertas» (p.85).

Solicitado também a opinar sobre o comportamento criativo e a produção criativa das crianças, Malaguzzi refere que o trabalho sobre a criatividade parecia, inicialmente, perturbar a dimensão filosófica do homem e da vida e a produtividade do pensamento. Contudo, considera que, sendo as crianças os juízes mais sensíveis dos valores e da utilidade da criatividade por possuírem o privilégio de não estarem excessivamente vinculadas às suas próprias ideias (que constroem e reinventam continuamente), estão também aptas a explorar e a fazer descobertas, mudando os seus pontos de vista e apaixonando-se por formas e significados que se transformam.

Deste modo, aponta algumas crenças relativas à criatividade, no contexto da abordagem que defende.

Julga-se que a criatividade não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas; Considera-se que a criatividade emerge de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido; Crê-se que a criatividade se expressa por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos, que beneficia do intercâmbio interpessoal (negociação de conflitos e comparação de ideias e ações) e que favorece intercâmbios com a imaginação e a fantasia.

Assim, Malaguzzi defende que a escola do saber deve encontrar articulação com a escola da expressão, em prol da criatividade e das «cem linguagens das crianças» e refere:

«Estamos convencidos de que entre as capacidades intelectuais básicas e a criatividade (...) não existe oposição, mas, em vez disso, complementaridade. O espírito lúdico pode invadir também a formação e a construção do pensamento» (p.87).

E assim, considera-se pertinente assumir que se acredita e se concorda com os valores defendidos pela abordagem Reggio Emilia, não se duvidando de que a tarefa dos professores, no que se refere à criatividade, é ajudar as crianças a escalarem as suas próprias montanhas, tão alto quanto possível.

Gandini questiona o entrevistado relativamente à infância e às muitas publicações que o tema tem suscitado.

Malaguzzi opina que:

«Todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização» (p.88).

Relativamente às diferentes capacidades e necessidades das crianças conciliadas com o trabalho em grupo e o relacionamento social afirma que a sua corrente pedagógica reconhece diferenças na formação das crianças, juntamente com diferenças que podem ser reduzidas ou ampliadas pelas influências favoráveis ou desfavoráveis do ambiente. Contudo, Malaguzzi considera que as crianças têm em comum o dom da competência e do potencial, independentemente de qualquer cultura ou local em que nasceram. Assim, ao reconhecer a universalidade do potencial das crianças é também reflectida a questão dos eventos multiculturais. Neste contexto, torna-se inevitável concordar com a constatação de que, quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas se revelarão as suas experiências. Assim, devemos ampliar a variedade de tópicos e objectivos, os tipos de situações que oferecemos bem como o seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interacções com objectos, companheiros e adultos. Além disso, a ampliação da faixa de possibilidades para as crianças também tem consequências para os outros. Os professores são mais atentos e conscientes, e tornam-se mais capazes de observar e de interpretar os gestos e a fala das

crianças. Estarão deste modo mais sensíveis ao «feedback» oferecido pelas crianças, assumindo maior controle sobre a sua expressividade e tornando as suas intervenções mais pessoais.

No que concerne ao papel do adulto na aprendizagem das crianças Malaguzzi considera que não o devemos minimizar uma vez que se revela determinante no oferecimento de estruturas semânticas e sistemas de significado que permitem que a mente infantil comunique. Contudo, salientando a participação das próprias crianças, refere que:

(...) elas são capazes, de um modo autónomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planeamento, coordenação de ideias e abstrações. (...) os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados (p.91).

Assim, o papel central dos adultos é activar, de um modo indirecto, a competência de extrair significado das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem tentar capturar os momentos certos e descobrir as abordagens correctas para unir num diálogo produtivo os seus significados e interpretações com os das crianças.

Questionado ainda sobre «o dilema de aprender e ensinar» e confrontado com a constatação de que no seu programa (modelo curricular) foram encontrados modos de ajudar as crianças a construir sua aprendizagem, o entrevistado menciona Piaget (1974) pelo seu alerta de que deve ser tomada uma decisão sobre ensinar esquemas e estruturas

directamente ou apresentar à criança situações ricas de solução de problemas, nas quais a criança aprende activamente a partir delas, no curso da exploração.

Considera-se assim que, o objectivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra, evitando usar as palavras como um caminho para o conhecimento.

Deste modo, considerando-se de todo pertinente a abordagem a Piaget, defende-se que «(...) o objectivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem» (p.93). Não se duvidará que este constitui o mais vincado pilar pedagógico da actividade curricular Reggio Emilia. Então, à luz da referida perspectiva pedagógica, Malaguzzi afirma que a aprendizagem é o factor fundamental sobre o qual um novo modo de ensino deve ser baseado, tornando-se um recurso complementar para a criança e oferecendo múltiplas opções, ideias, sugestões e fontes de apoio. Assim: «A aprendizagem e o ensino não devem permanecer em bancos opostos e apenas observar enquanto o rio corre; em vez disso, devem embarcar juntos em uma jornada rio abaixo. Através de um intercâmbio ativo e recíproco, o ensinar pode ser a força para aprender a aprender» (p.94).

Relativamente à aprendizagem Malaguzzi refere que Vygotsky lembra de como o pensamento e a linguagem operam juntos para a formação de ideias e para o planeamento da acção e, depois, para a execução, controle, descrição e discussão desta acção.

Colocada a questão de como se articulam as correntes teóricas defendidas com as realidades da escola, Malaguzzi opina que «A tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria» (p.97).

Defendendo que os professores devem ser também pesquisadores, o entrevistado assume que a linha de trabalho das Escolas Reggio Emilia é aprender e reaprender com as crianças, de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência.

Assim, no decorrer de processos de pesquisa os professores percebem que devem evitar a tentação de esperar que as crianças lhes dêem de volta o que já sabem, devendo reter o mesmo senso de maravilha vivido por elas nas suas descobertas.

Malaguzzi conta que:

«(...) a sala de aula é transformada em um grande espaço com pequenos agrupamentos, cada um com suas próprias crianças e seus próprios projetos e atividades. Esse arranjo permite boas observações e o desenvolvimento orgânico de pesquisas sobre a aprendizagem cooperativa, bem como sobre a permuta e divulgação de idéias» (p.99).

Defendendo que os professores devem seguir as crianças e não os planos, Malaguzzi informa que em Reggio Emilia não existe currículo. Contudo, afirma que também não se baseiam na improvisação embora a considerem uma habilidade invejável.

Assim, assume estarem convencidos que aquilo que ainda não conhecem pode, até certo ponto, ser previsto, embora considere que trabalhar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas.

Os currículos, ao serem encontrados nas crianças, são o fruto do que os educadores adquirem discutindo, propondo e lançando novas ideias que se constituem

pertinentes ferramentas profissionais e reflexo de um trabalho que valoriza a pertença ao grupo, a solidariedade interpessoal e a promoção da autonomia intelectual.

No âmbito da abordagem Reggio Emília, Gandini, a entrevistadora acima citada, regista a colaboração de um outro entrevistado.

Assim, Vecchi, conduzido a reflectir sobre as linguagens visuais e simbólicas das crianças, afirma que:

«(...) descobri como a criatividade é parte da formação de cada indivíduo e como a leitura da realidade é uma produção subjectiva e cooperativa, e isso é um ato criativo. (...) descobri que é essencial ter uma alta estima por meninos e meninas, por homens e mulheres, a fim de nos relacionarmos com eles com interesse e curiosidade genuínos» (p.132).

Por outro lado, a entrevistada revela que as descobertas artísticas assumem uma perspectiva de exploração de novos caminhos, onde o prazer e a diversão são assumidos pelas crianças em seu processo autodirigido de aprendizagem.

Edwards et al (1999) debruçam-se sobre o espaço uma vez que é considerado um elemento essencial da abordagem educacional.

Deste modo, crê-se que os espaços ao ar livre são pertinentes recursos educativos ao serviço da imaginação criativa.

Relativamente aos espaços interiores, a abordagem Reggio Emília privilegia a transparência de projectos, actividades, rotinas diárias, registos de pessoas grandes e pequenas, numa interacção agradável e acolhedora.

Segundo os referidos autores, a estrutura dos espaços interiores tende a evoluir junto com tudo o mais no programa educacional de Reggio Emília.

Assim, no que concerne ao ambiente na sala de aula, enfatiza-se o senso de apreciação estética e a atenção a detalhes.

Um outro aspecto da sala de aula é a organização do grupo. Assim, Edwards et al (1999) referem que:

«As crianças (...) adquirem um forte senso de afiliação ao grupo. Na verdade, muito de sua atividade em Reggio Emília está dentro do contexto de um grupo, e frequentemente é medido pelo que poderia ser descrito como parâmetros de grupo» (p.222).

Estes autores afirmam que as crianças passam muito tempo movendo-se entre pequenos grupos, partilhando e debatendo ideias, ouvindo e avaliando criticamente os pensamentos umas das outras. Assim, regista-se a ideia de que os interesses e as habilidades de uma criança são identificados dentro do contexto do grupo, afirmando que as crianças em Reggio Emília são encorajadas a discordar, debater e resolver seus problemas entre elas mesmas.

Deste modo, é conferida prioridade às relações sociais das crianças e ao desenvolvimento social de cada uma delas, o que conduz ao desenvolvimento da auto estima e respeito pelos outros.

Relativamente à noção de tempo, considera-se que dentro da rotina razoavelmente previsível há um elevado grau de flexibilidade, incluindo as múltiplas oportunidades para repetição de actividades a fim das crianças reflectirem e melhorarem níveis anteriores de habilidade e entendimento.

No que diz respeito ao papel do professor, constata-se múltiplos relacionamentos – com os pais, com as crianças e uns com os outros.

No que concerne ao relacionamento professor-aluno, Edwards et al (1999) alegam que:

«A ideia dos professores sobre as crianças como competentes é uma suposição básica, sobre a qual a abordagem de Reggio Emília é construída. O currículo resultante poderia ser descrito como centrado na criança e (frequentemente) dirigido ao professor» (p.225).

Então, opina-se que o relacionamento recíproco natural tem muito a oferecer uma vez que se traduz por uma prática educativa onde os professores, envolvidos nos projectos das crianças se disponibilizam a mudar o curso de investigação face às fontes de indagações suscitadas pelas crianças.

Na verdade, a referência acima citada refere que em Reggio Emilia, não existe um conjunto predeterminado de conhecimentos a ser oferecido nem conceitos a serem adquiridos mas sim uma aquisição contínua de estratégias para a resolução de problemas e a capacidade para transmitir conceitos através de uma variedade de sistemas simbólicos.

No que reporta às relações entre professores, os autores referidos afirmam que em Reggio Emília existe o conceito de adultos como aprendizes a vida toda, o que influencia a forma como adultos trabalham juntos no contexto escolar. Assim, Edwards et al (1999) assumem:

«Através do uso de uma moldura construtivista, para guiar metas e atividades para o desenvolvimento da equipe, os professores buscam ativamente múltiplas perspectivas, trocando pontos de vista uns com os outros e também com os pais» (p.226).

Não se duvida que a visão dos adultos como aprendizes permite aos professores reconhecerem suas incertezas, enquanto constroem, por si mesmos, constatações sobre o desenvolvimento infantil.

Relativamente aos relacionamentos entre professores e pais, a citada referência bibliográfica, refere que:

«(...) os pais reconhecem a capacidade dos professores de focalizarem a observação em torno de temas cognitivos e sociais, particularmente a posição da criança dentro do grupo. O papel dos pais, por outro lado, focaliza-se sobre os aspectos de privados das crianças, baseando-se em sua conscientização socio-cultural do lugar que ocupam na família, bem como na sociedade maior» (p.p. 226-227).

Assim, defende-se que os professores não se deverão ver a si próprios como educadores dos pais mas sim aprender junto com as famílias, como acontece em Reggio Emília.

No que diz respeito às estratégias de ensino considera-se que o aspecto mais excitante e desafiador da abordagem Reggio Emília é a ênfase conferida às linguagens simbólicas das crianças como um meio de se extrair sentido do seu mundo.

Deste modo as crianças são encorajadas a continuar seus esforços até sentirem a satisfação de se terem expressado adequadamente.

Edwards et al (1999) reforçam que «Os professores em Reggio Emilia não apenas oferecem oportunidades para a repetição e reflexão, com relação às representações simbólicas das crianças, mas fazem elogios e comparações e as estimulam a refinar suas habilidades» (p.228).

Assim, os professores em Reggio Emilia, acreditam nas múltiplas formas de auto-expressão atendendo a dimensões de tolerância e obtenção de experiências emocionais. Contudo, as crianças podem não só expressar-se emocionalmente dentro dos limites dos seus próprios jogos dramáticos como também planejar actividades e experiências, conscientes de que podem preocupar ou assustar algumas crianças. Isto porque, defende-se em Reggio Emilia que as crianças precisam de ter oportunidades, dentro da segurança do grupo, para entenderem e aprenderem a lidar com os seus próprios sentimentos.

Edwards et al (1999) salientam a articulação que existe entre as crenças e as práticas em Reggio Emilia. Assim, é à luz de um desafio constante que se reconsidera a relação entre valores e crenças e metas e estratégias de ensino.

Neste contexto, os referidos autores constataam que:

«(...) as salas de aulas de Reggio Emilia têm revelado o que as crianças podem fazer quando trabalham juntas em projetos de interesse, utilizando as múltiplas linguagens simbólicas para a transmissão de ideias e conhecimentos para si mesmos e umas para as outras» (p.230).

Poder-se-á então concluir que ao ser reconhecido o papel do professor no desenvolvimento das práticas artísticas das crianças, reconhece-se também a importância dos processos interactivos no desenvolvimento cognitivo e social.

Então, os citados autores afirmam:

Facilitar a expressão das crianças em qualquer das «cem linguagens» das crianças agora ocorre em uma centena de maneiras; (...) começam a trabalhar com os materiais e, espontaneamente, falam sobre problemas que as perturbam. As crianças começam a sentir-se confortáveis com o esquema de pequenos grupos, cercadas por outros que estão ouvindo, observando e examinando suas expressões (p.278).

Afirma-se pois que essa experiência apoia o respeito mútuo pelo trabalho, pelas opiniões e pelas reacções de outros.

Norteando-se a acção por uma educação que assenta na exploração e no entendimento da expressão simbólica, concorda-se que as crianças, ao usarem uma variedade de ferramentas para desenhar, bem como materiais disponibilizados para actividades de modelagem, acedem a meios importantes de expressão pessoal.

Assim, é enfatizada a atitude educativa do professor no que concerne à conquista do uso mais concentrado, independente e auto-regulado dos materiais, por parte das crianças.

No âmbito do desenvolvimento de práticas de educação artística, Edwards et al (1999) reporta-se ao educador artístico salientando que as actividades promovidas

desencadeiam a exibição de habilidades motoras, capacidades de expressão criativa, uso adequado de novas palavras, partilha, auto-estima e satisfação.

É assim defendida uma abordagem multissimbólica para a educação, em Reggio Emilia.

Considerando pertinente dividir as directrizes de educação em categorias, a abordagem pedagógica versa, resumindo, sobre a preparação do projecto, estratégias de representação, dinâmica de grupo, estratégias didácticas, objectivos cognitivos e interpretação do trabalho das crianças.

Deste modo, a preparação do projecto implica a organização em pequenos grupos, a abordagem a temas da experiência quotidiana, o debate de possibilidades e a previsão de como o conteúdo académico poderá surgir naturalmente.

No que diz respeito às estratégias de representação, prevê-se que as crianças representem sons e sentimentos, que reflectam sobre fotografias tiradas enquanto trabalham, que usem desenhos como referência para melhor representarem situações posteriores, que produzam símbolos inventados, que usem a arte como uma ferramenta para o pensamento.

No que concerne à dinâmica de grupo é conferido destaque à participação democrática, aprendizagem cooperativa e resolução de conflitos. Assim, é permitido às crianças comparar e reflectir sobre o trabalho umas das outras, o que significa que o sistema de relações do grupo se constitui, inevitavelmente, num meio educacional. Por outro lado, ao apoiar o conflito construtivo promove-se o construtivismo social e o interesse das crianças por regras. Por fim, e ainda no que concerne à dinâmica de grupo, considera-se que o projecto deverá culminar num evento comunitário.

Relativamente às estratégias didácticas julga-se que devem ser proporcionadas às crianças situações que as desafiem intelectual e emocionalmente, apoiando o seu

discurso e os comentários sobre as suas produções. No âmbito das estratégias didáticas é também reforçado o papel do educador como eterno aprendiz e elemento de um grupo onde se pretende que o ritmo de cada criança seja respeitado.

No que respeita aos objectivos cognitivos considera-se pertinente encorajar as crianças a pensar sobre aquilo que algo «não é» ou «poderia ser», estimular as relações recíprocas e permitir que discutam a natureza incompleta do seu trabalho.

Em relação à interpretação dos trabalhos das crianças defende-se a documentação sistemática e sua partilha com pais, outras crianças, colegas e público. E assim, assumindo uma perspectiva de pesquisa, apela-se a uma atitude educativa assente na consciência de que todas as respostas deverão ser tratadas como produtos de uma lógica a ser compreendida.

Capítulo III

Metodologia

1 – Contexto da investigação

O presente estudo contextualiza-se no exercício de funções de Educação Pré Escolar Itinerante numa comunidade isolada.

As Educadoras de Infância que constituem a equipa consideram essencial promover momentos de convívio entre as crianças e as famílias apoiadas face ao diagnóstico do isolamento e suas consequências.

Assim, reúnem-se regularmente as crianças apoiadas em situação de domicílio com as crianças contempladas em situação de núcleo, na localidade isolada.

Integrando-se no currículo elaborado pela educadora responsável pelo núcleo todas as crianças participaram em actividades de Educação Artística tendo em vista o desenvolvimento das suas capacidades expressivas.

2 – Procedimentos metodológicos

No âmbito dos procedimentos metodológicos, recorre-se às entrevistas semi-estruturadas e conseqüente análise de conteúdo.

Assim, considera-se pertinente referir Vasconcelos (1997) por se referir às entrevistas criativas, concordando-se que «(...) numa boa entrevista não deve ser só um a perguntar e o outro a responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interacção.» (p.56).

Colocando a ênfase no isolamento como forma de exclusão social pretende-se proceder ao estudo dos agentes interventivos no processo de integração social já que

estes vão influir e contribuir , directa ou indirectamente, para a resolução do problema diagnosticado.

Neste sentido surgem algumas questões orientadoras cuja análise permitirá encaminhar o estudo:

- Quais as medidas tomadas, a nível dos poderes públicos, para integrar os grupos humanos isolados?
- Qual o papel do Educador de Infância no contacto com os grupos sociais isolados?
- Como encara a própria população em estudo a questão do isolamento?

Colocando a tónica na recolha de dados e sua consequente interpretação, julga-se prioritário desenvolver o estudo a partir de questões colocadas ao público-alvo, através de entrevistas com posterior análise do conteúdo das mesmas.

Segundo Silva et al (1989) o desenvolvimento de procedimentos padronizados de recolha de informação sobre o real (como, por exemplo, as técnicas do inquérito por questionário, da entrevista, da análise de conteúdo) contribui, sem dúvida, para que o processo da observação se torne uma fase do trabalho científico cada vez mais sistemática e racionalmente controlada.

Os referidos autores afirmam que «A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais» (p.101).

Silva et al (1989) referem Krippendorff (1980) que definiu análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto.

Acreditando-se que esta técnica deve servir objectivos predominantemente descritivos e classificatórios, não duvidaremos que, tal como afirmam os autores acima mencionados a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação.

Assim, os mesmos autores referem ainda que «Ao proceder à análise de conteúdo de um texto, um documento, uma entrevista ou qualquer outro material, o investigador formula uma série de perguntas (...): Com que frequência ocorrem determinados objectos; Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos (o que é avaliado e como); Qual a associação entre os objectos (a estrutura de relações entre os objectos)» (p.108).

A análise de conteúdo pressupõe delimitar objectivos e definir um quadro de referência teórico orientador da pesquisa, pressupõe a definição de categorias bem como a definição de unidades de análise.

2.1 - Pesquisa de terreno

Segundo Silva et al (1989) «O método de pesquisa de terreno supõe, genericamente, presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto directo com as pessoas e as situações» (p.129).

Os referidos autores constataam que os investigadores que praticam a pesquisa de terreno parecem estar de acordo que o principal instrumento da pesquisa é o próprio investigador.

Deste modo, os autores debruçam-se sobre as funções do investigador no terreno e afirmam que este observa os locais, os objectos e os símbolos, observa as pessoas, as

actividades, os comportamentos, as interacções verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos. Participa, duma maneira ou de outra no quotidiano desses contextos e dessas pessoas. Conversa com elas e por vezes entrevista-as mais formalmente.

Silva et al (1989) enfatizam a participação informal nas mais variadas situações e a conversa informal nessas situações afirmando que são técnicas nucleares da pesquisa de terreno.

Os autores referidos afirmam ainda que a observação participante oferece os melhores resultados na obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis que passam despercebidos à consciência explícita dos actores sociais.

Assim, os mesmos autores definem trabalho de campo como o processo de procurar o conhecimento através de vários outros procedimentos, entre os quais está a observação participante.

Considera-se então que a investigação na/pela acção organiza-se em função de três grandes objectivos:

- Objectivos de investigação (produção de conhecimentos sobre a realidade).
- Objectivos de inovação (introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas identificados).
- Objectivos de formação de competências (aprendizagem social).

Tuckman (1972) afirma que a investigação é uma situação sistemática com a finalidade de encontrar respostas a algumas questões que poderão ser gerais ou

específicas. Contudo, afirma que em ambos os tipos de investigação o investigador recolhe dados e interpreta-os.

O referido autor reporta-se aos passos a seguir no processo de investigação e salienta que a identificação de um problema é o passo mais difícil de um processo de investigação. Afirma ainda que se deve definir não apenas a área do problema mas também a sua especificidade.

Assim, Tuckman argumenta que uma vez definido o problema estuda-se a relação existente entre os conceitos identificados no problema, correspondendo este degrau à fase da construção de hipóteses à qual se segue a revisão da literatura.

Posteriormente, e ainda segundo o mesmo autor, o investigador deve identificar e rotular as variáveis de uma forma abstracta ou conceptual para uma forma operacional. Assim, a operacionalização das variáveis significa torná-las observáveis e manuseáveis, tornando-as aptas à manipulação, controle e exatidão. Este degrau da investigação refere-se à fase denominada «Constructing operational definitions » (p.13).

Segue-se uma outra etapa em que, segundo o autor, para estudar a relação entre as variáveis, o investigador projecta a sua manipulação e controle.

Como sequência desta fase em que se manipulam e controlam as variáveis surgirá um desenho do estudo.

Contudo, Tuckman (1972) salienta a pertinência de outras acções no seio da investigação nomeadamente a elaboração de planos de observação e medida, podendo-se construir questionários e entrevistas, escrever relatórios, conduzir a investigação na prática profissional e fazer estudos de avaliação.

O mesmo autor defende ainda que quando um investigador está trabalhando no contínuo processo educacional com vista a generalizar algumas hipóteses sobre as causas que determinam determinadas condições específicas é muitas vezes conveniente começar por contrastar as características de um estado com as características opostas a esse estado usando a aproximação do grupo-alvo.

Reflectindo sobre a entrevista como um instrumento de recolha de dados o autor citado afirma que o procedimento para a condução de uma entrevista pode diferir da maneira como se obtêm os dados através do questionário, contudo, o objectivo é o mesmo: obter dados com a máxima eficiência (abstendo-se de ideias pré definidas).

Questionando-se como conduzir uma entrevista concorda-se com Tuckman (1972) por opinar que a primeira tarefa de um entrevistador poderá ser escolher as pessoas a entrevistar.

Por outro lado o entrevistador deve ter presente que as entrevistas são instrumentos de recolha de dados, devendo evitar que a sua opinião ou curiosidade afecte a posição dos entrevistados.

Enfatizando a entrevista como instrumento a utilizar no trabalho de campo o referido autor afirma que a codificação está focada na definição de categorias. Deste modo, o processo de codificação poderá ser definido antes ou depois da recolha de dados. Porém, considera que uma pré codificação tem a vantagem de se constituir mais eficiente que uma pós codificação. E assim, as entrevistas deverão ser gravadas, com o consentimento dos entrevistados, transcritas e codificadas.

2.2 Investigação sobre a prática

Ao debruçar-se sobre o conceito de investigação sobre a prática Ponte (2002) salienta algumas características da acção neste âmbito, julgando pertinente destrinçar significados e referir críticas relativamente à investigação sobre a prática.

Assim, o citado autor salienta a necessidade de se possuir uma atitude questionante e reflexiva.

Ao reflectir sobre a investigação sobre a prática são identificados os momentos da investigação bem como os critérios de qualidade da investigação que dizem respeito à validade.

O autor opina que o ensino é uma actividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos. Deste modo, a exploração da prática e a sua permanente avaliação e reformulação assumem-se como pilares incontornáveis, julgando-se essencial compreender os modos de pensar e as dificuldades dos alunos bem como outras características do contexto educativo.

Esta posição defendida pelo autor remete a uma participação activa na vida da escola e requer do professor uma efectiva capacidade de argumentar as suas propostas, tendo como base a actividade investigativa que se traduz numa acção inquiridora, questionante e fundamentada.

Assim, o autor considera que a investigação sobre a prática profissional é um elemento fundamental da identidade profissional dos professores e defende que todo o bom professor tem que ser também um investigador. Contudo, a actividade reflexiva e inquiridora é geralmente realizada de modo intuitivo no contexto educativo, podendo, porem, ser enriquecida, se na formulação das suas questões de investigação e intervenção nas escolas os professores cultivarem uma abordagem mais cuidada.

Ponte (2002) opina que a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e beneficiando as instituições educativas.

Concordando-se com o autor consideram-se incontestáveis as quatro grandes razões apontadas para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática: aquisição de meios para enfrentar os problemas; desenvolvimento profissional e organizacional; construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

Assim, partilha-se inevitavelmente com o autor a ideia de que alterar aspectos da prática e compreender a natureza dos problemas são pois os grandes objectivos da investigação sobre a prática.

Concorda-se ainda com a reflexão do autor acerca do conceito de investigação sobre a prática, nomeadamente no que concerne aos requisitos mínimos para que uma actividade se possa considerar uma investigação: produzir conhecimentos novos (soluções originais); ter uma metodologia (que permita a sua possível reprodução); ser comunicada e avaliada.

Ao considerar pertinente destriçar significados para melhor caracterizar a investigação sobre a prática, o autor salienta o termo «professor-investigador» e o conceito de «investigação-acção» (descrição dos problemas existentes, elaboração de um plano de acção, colocação do plano em prática, avaliação da acção e novo ciclo de investigação).

Não se duvida que a investigação sobre a prática visa resolver problemas na comunidade profissional, possibilitando mudanças. Deste modo, partilha-se com Ponte

(2002) a convicção de que os professores poderão fornecer uma visão sobre as realidades da escola conduzindo a um conhecimento sobre os processos educativos.

Contudo, a investigação sobre a prática tem vindo a ser alvo de diversas críticas colocando em causa a validade do conhecimento produzido pelos professores, o rigor metodológico e as finalidades da investigação sobre a prática.

Defendendo-se a posição do autor nomeadamente no que concerne ao facto de não existir uma forma de conhecimento universalmente superior, que um objecto de estudo próximo possibilita a sua análise racional e que a investigação pode e deve nortear-se por valores éticos, sociais e políticos (emergindo como um processo em que se busca o desenvolvimento do conhecimento) considera-se que a investigação sobre a prática poderá em muito contribuir para a melhoria da qualidade educativa.

Ponte (2002) refere como momentos principais da investigação a formulação do problema, a recolha de elementos, a interpretação da informação recolhida e a divulgação das conclusões obtidas.

Neste âmbito questionam-se também os critérios de qualidade. Assim, o referido autor assume que a investigação sobre a própria prática poderá ter menos sofisticação metodológica mas na verdade tenderá a possuir um forte elo com a autenticidade, novidade e dialogicidade, centrando-se a pertinência da investigação nas questões que coloca ou no olhar que proporciona sobre determinada realidade.

Deste modo, o autor refere que para além da questão da validade os critérios de qualidade da investigação devem estar alinhados com a diversidade de finalidades da investigação.

Ponte manifesta acreditar na fundamentação epistemológica deste tipo de investigação, no aperfeiçoamento dos seus critérios de qualidade e na revelação das suas

potencialidades como instrumento de formação, mudança educacional e forma de construção de conhecimento válido sobre educação.

Ponte (2002) defende que o professor deverá assumir uma atitude de permanente atenção aos modos de pensar dos seus alunos, actuando a diversos níveis e defrontando-se constantemente com situações problemáticas.

2.3 – A fotografia como instrumento de recolha de dados

A fotografia poderá também constituir-se como instrumento de recolha de dados uma vez que se pretende captar acontecimentos do comportamento interpessoal.

Na verdade, acredita-se que a fotografia (instrumento de recolha de dados) se consolida também como suporte de aprendizagem.

Hoisington (2002) refere a utilização da fotografia como um instrumento de recolha de dados que permite orientar a prática pedagógica, suscitando permanentes reflexões que conduzem a análises sobre o trabalho desenvolvido e estratégias utilizadas no desenvolvimento do processo.

Assim, no referido contexto, a autora afirma que descobriu na fotografia uma estratégia de aprendizagem uma vez que é permitido observar o desenvolvimento de cada trabalho e conseqüente reflexão sobre os conhecimentos aplicados. Deste modo considera que a fotografia serve para que o aluno volte a desenvolver as suas pesquisas, reflecta sobre as suas experiências e articule conhecimentos.

Considera-se pois que a fotografia ajuda o aluno no desenvolvimento das suas actividades, permitindo-lhe a retroacção ao trabalho desenvolvido e a projecção da continuidade do mesmo.

Hoisington (2002) salienta que o trabalho de grupo recorrendo à fotografia incentivou de forma evidente o desenvolvimento da actividade. Deste modo, tratando-se de jogos de construção, a criança retorna à análise do que foi elaborado e constata as alterações efectuadas. Verifica o processo utilizado no dia anterior e experimenta novas estratégias.

Enfatizando o facto das fotografias ajudarem as crianças na reflexão sobre as experiências construídas e na articulação de estratégias a citada autora recorda que as fotografias encorajam a reflectir sobre as características dos trabalhos. Considera ainda que partilhar os momentos fotografados com o restante grupo contribui para a resolução das experiências em desenvolvimento.

Nesta perspectiva Bodam et al (1994) afirmam que a fotografia pode ser uma ferramenta do investigador educacional devendo ser entendida como produto cultural e como uma produtora de cultura.

3 – Constituição da amostra

Dada a natureza do seu objecto e os objectivos definidos, o presente estudo é de cariz qualitativo, centrando-se em procedimentos de análise e interpretação de dados, sem prejuízo de, sob o ponto de vista metodológico, poder recorrer-se a alguns procedimentos estatísticos para maior evidenciação e reforço do sentido e significado desses mesmos dados.

Assim, a amostra é constituída por:

- 6 crianças que frequentam a Educação Pré Escolar Itinerante em situação de núcleo (ocupando uma sala devoluta do 1º C.E.B. numa localidade isolada.

- 6 encarregados de educação de crianças que frequentam o programa de E.P.E.I. (na localidade acima referida).
- 3 Educadoras de Infância destacadas na E.P.E.I.(Equipa do concelho de Tavira).
- 3 Educadoras de Infância em exercício de funções na Rede pública do Ministério da Educação.

4 - Recolha de dados

A recolha e tratamento dos dados far-se-á em momentos distintos, incluindo notas de campo e memorandos relativos ao comportamento social e à expressão artística das seis crianças apoiadas, a realização de entrevistas semi-estruturadas às mães e às Educadoras de Infância destacadas na E.P.E.I. e às profissionais de Educação de Infância em exercício de funções no Jardim de Infância da Rede Pública.

Primeiro momento:

- Notas de campo e memorandos relativos ao comportamento social e à expressão artística das seis crianças apoiadas;

Instrumentos:

- Verbalizações e histórias inventadas, textos livres, dramatizações sobre as histórias criadas e inventadas; Actividades lúdicas.

Período de observação: Aproximadamente três vezes por semana durante quatro meses (Janeiro, Fevereiro, Março e Abril)

Segundo momento:

- Realização de entrevistas semi-estruturadas às mães e às Educadoras de Infância destacadas na E.P.E.I, relativamente ao comportamento das crianças em situação de isolamento/apoio domiciliário e situação de grupo/apoio em núcleos, onde ocorre o contacto com o grupo de pares.

Terceiro momento:

- Realização de entrevistas a profissionais de Educação de Infância em exercício de funções no Jardim de Infância.

Relativamente ao primeiro momento considera-se pertinente definir categorias e sistematizar notas de campo e memorando relativos ao desenvolvimento de actividades de expressão artística e indicadores de integração social no que concerne às crianças apoiadas na comunidade isolada.

Assim, após a definição das categorias de análise considerou-se essencial a sua subdivisão tendo em vista uma maior clarificação face aos objectivos educacionais pretendidos / alcançados.

Tabela de Categorização

Categorias	Sub - Categorias				
Conhecimentos	Ideias	Factos	Conceitos	Acção sobre acontecimentos	Troca de Informação
Capacidades / Competências	Domínio Físico	Domínio Social	Domínio Comunicativo	Domínio Cognitivo	
Disposições	Interesse	Participação			
Sentimentos	Auto - Estima	Aceitação / Respeito pelo outro	Partilha		

Tabela de Categorização Codificada

Categorias	Sub - Categorias				
Conhecimentos	Ideias	Factos	Conceitos	Acção sobre acontecimentos	Troca de Informação
a	a1	a2	a3	a4	a5
Capacidades/ Competências	Domínio Físico	Domínio Social	Domínio Comunicativo	Domínio Cognitivo	
b	b1	b2	b3	b4	
Disposições	Interesse	Participação			
c	c1	c2			
Sentimentos	Auto - Estima	Aceitação / Respeito pelo outro	Partilha		
d	d1	d2	d3		

No que concerne ao segundo momento a realização das entrevistas às mães e às educadoras de infância destacadas na E.P.E.I. teve lugar numa escola devoluta do 1º C.E.B. na localidade isolada onde se procedeu ao desenvolvimento de actividades de Educação Artística.

Enquadradas num contexto de avaliação / reflexão sobre a prática pedagógica e a sua influência no processo de socialização / aquisição de competências das crianças apoiadas em situação de isolamento, as entrevistas realizaram-se no decorrer e no final das actividades, norteando-se pelo guião previamente elaborado e pelos diálogos interactivos entre os diferentes intervenientes.

Contudo, considerando-se pertinente legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas foram definidos previamente como objectivos específicos:

- Informar acerca do trabalho em curso, tema e objectivo geral da entrevista
- Solicitar e agradecer a colaboração referindo a importância da mesma
- Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas
- Pedir autorização para gravar em audio

Debruçando-nos sobre o problema “isolamento e suas consequências” pretendeu-se:

- Questionar sobre as consequências do isolamento
- Registrar indicadores relativos ao contacto da E.P.E.I. com os grupos humanos isolados
- Identificar actividades de Educação Artísticas na comunidade isolada
- Conhecer características da prática de cada educadora
- Identificar estratégias educativas
- Encontrar indicadores de práticas de Educação Artística
- Reflectir sobre Educação Artística
- Estimular a reflexão crítica
- Promover o debate em Educação de Infância
- Aprofundar observações sobre a influência da Educação Artística na promoção das relações interpessoais
- Referir aspectos do comportamento social face ao desenvolvimento das práticas educativas norteadas pela Educação Artística

GUIÃO DA ENTREVISTA A APLICAR ÀS MÃES

1 - O seu filho já beneficiou do programa de E.P.E.I. em anos anteriores?

1.1- (Em caso afirmativo) Qual a modalidade vivenciada?

Hipótese A: situação de núcleo

Hipótese B: situação domiciliária

Hipótese C: situação de núcleo e de domicílio

1.1.1 - Hipótese A: Considerou importante o contacto do seu filho com outras crianças? (Em caso afirmativo) Em que aspectos?

1.1.2 - Hipótese B: Considera que o apoio domiciliário restrito ao domicílio é suficiente para o desenvolvimento do seu filho?

1.1.3 - Hipótese C: Qual das duas situações considera que mais contribuiu para o desenvolvimento global do seu filho? Porquê?

2 - Existem no concelho de Tavira várias comunidades isoladas. O que pensa sobre o isolamento?

3 - Considera importantes as funções desempenhadas no âmbito da Educação de Infância Itinerante? (Em caso afirmativo) Porquê?

3.1 - Tendo em conta o papel do Educador de Infância Itinerante considera que este poderá contribuir de alguma forma para a integração social das comunidades isoladas? (Em caso afirmativo) Como?

3.1.1 - Para além da população infantil que outros grupos sociais isolados poderão também beneficiar da intervenção da E.P.E.I.?

4 - Na localidade onde reside existem espaços adequados ao convívio entre as pessoas (crianças e adultos)? Quais?

4.1 - Que medidas são tomadas por parte da autarquia no sentido de promover os contactos entre a população?

4.1.1 - São organizadas festas comunitárias ou outro tipo de eventos? Quais?

4.2 - Considera que o contacto do seu filho com outras crianças e adultos poderá ser benéfico em termos de desenvolvimento de competências pessoais e sociais? Contribuirá para a sua socialização?

5 – Tendo consciência de que existem algumas crianças em pequenos aglomerados populacionais sem acesso à educação pré – escolar, considera que futuramente poderão vir a manifestar-se carências em termos de desenvolvimento humano?

5.1 - Julga que é ou não necessário um ambiente adequado para que a criança e o adulto se desenvolvam na globalidade?

5.1.1 - No sentido de proporcionar à criança um contexto propício ao seu desenvolvimento que aspectos considera mais relevantes?

6 - O seu filho fala sobre o que faz neste espaço onde são desenvolvidas actividades promovidas pela E.P.E.I?

6.1- Que actividades julga que mais lhe interessam?

6.2 - Recorda-se de algum comentário do seu filho sobre actividades desenvolvidas?

(Em caso afirmativo) Qual?

Muito obrigada pela colaboração

Laura Valongo

**GUIÃO DA ENTREVISTA A APLICAR ÀS EDUCADORAS
DESTACADAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
PRÉ ESCOLAR ITINERANTE.**

1 – Identificação da Educadora de Infância entrevistada

1.1 – Referência

1.2 – Numero de anos de serviço

1.3 - Concelho onde exerce a actividade profissional

1.4 – Agrupamento de escolas a que pertence

2 – Data da entrevista

3 – Sitio onde decorreu a entrevista

4 – Tempo da entrevista:

Menos de uma hora

1-2 horas

Mais de três horas

Questões a colocar:

1 – O que é para si a Educação Artística?

2 – Considera que a Educação Artística deve ou não encontrar o seu lugar próprio e assumir o seu papel formativo específico a par de outras áreas fundamentais do conhecimento? Porquê?

3 – Têm vindo a ser realizados estudos que afirmam que as artes ajudam os estudantes na resolução de problemas, a pensar criativamente e a desenvolver a disciplina mental. Concorda?

3.1 – Considera que é ou não necessário ampliar a experiência, a vivência da criança para que sejam criadas bases sólidas para a sua actividade criativa? Porquê?

4 – Tendo em conta o processo de desenvolvimento humano constata que existem diferenças inter-individuais e socioculturais entre a população apoiada pela E.P.E.I.?

5 – Poderemos considerar que diferentes ambientes familiares e sociais darão lugar a diferentes condutas dos sujeitos?

6 – Como se poderá caracterizar o isolamento dos pequenos grupos sociais?

6.1 – Quais as consequências do isolamento?

7 – No âmbito da sua prática que estratégias de intervenção preconiza no sentido de minimizar as consequências do isolamento?

8 – Tendo em conta que é na família e no meio social mais próximo que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social que estratégias utiliza no sentido de valorizar a família e as comunidades locais como recurso educativo?

8.1 – Potencializa e optimiza os conhecimentos e competências das famílias e comunidades locais? Como? (recorre à sua participação e solicita a sua disponibilidade?)

Muito obrigada pela colaboração

Laura Valongo

Reportando-nos ao terceiro momento são realizadas entrevistas a profissionais de Educação de Infância em exercício de funções no Jardim de Infância da Rede Pública, tendo em vista a recolha de dados sobre o desenvolvimento de actividades de Educação Artística.

**GUIÃO DA ENTREVISTA A APLICAR AOS PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM EXERCÍCIO DE FUNÇÕES NO
JARDIM DE INFÂNCIA DA REDE PÚBLICA**

Nota: Este instrumento de recolha de dados atende às Áreas de Conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente no que concerne aos domínios que compreendem a Área de Expressão/Comunicação.

1 - Identificação da Educadora de Infância entrevistada:

1.1 - Referência

1.2 - Número de anos de serviço

1.3 - Concelho onde exerce a actividade profissional

1.4 - Agrupamento de escolas a que pertence

2 – Data da entrevista

3 - Sítio onde decorreu a entrevista

4 - Tempo de entrevista:

Menos de 1 hora

1-2 horas

Mais de três horas

Questões a colocar:

1 - Relativamente ao domínio da expressão motora que actividades desenvolve com mais frequência no âmbito da sua prática educativa?

1.1 - Que competências considera de maior relevância adquirir neste domínio?

1.2 - Na sua opinião a «motricidade global» está ou não associada à «expressão corporal»?

1.2.1 - Considera ou não relevante atender não só à habilidade física mas também a fenómenos como a percepção e a sensibilidade?

1.3 - Que práticas preconiza no sentido de promover a expressão corporal tendo em conta os horizontes criativos e comunicativos do movimento?

2 - No que diz respeito ao domínio da expressão dramática que actividades desenvolve com mais frequência na acção educativa?

2.1 - Considera que na sua prática ocorrem com frequência situações de jogo simbólico?

2.2 - Participa nesse processo?

2.3 - Existe participação e disponibilidade por parte de outros elementos? (em caso afirmativo) Quais?

2.4 - No que respeita a dramatizações mais complexas que impliquem encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo a dramatização de histórias (conhecidas ou inventadas) em que medida, na sua opinião, poderá o educador promover o desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal?

2.5 - Considerando que a expressão dramática abrange a utilização de fantoches e sombras chinesas, verifica que a promoção de actividades neste âmbito facilita a expressão e a comunicação das crianças em grande grupo?

2.5.1 - Criam-se histórias? Desenvolvem-se diálogos?

3 - No que concerne ao domínio da expressão plástica, que actividades promove regularmente no âmbito da sua prática?

3.1 - Nomeadamente no que reporta à representação gráfica considera que existe alguma relação entre as produções das crianças e o conhecimento que têm do mundo?

3.2 - No sentido de incentivar a expressão plástica que instrumentos ou materiais costuma disponibilizar no desenvolvimento da acção pedagógica?

3.2.1 - Considera que a diversidade e a acessibilidade dos materiais poderá contribuir para o desenvolvimento da imaginação e capacidade de expressão?

3.3 - Atendendo a que a diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica implica o contacto com diferentes formas de manifestação artística, que eventos poderão ser promovidos nesse sentido?

4 - Que competências lhe parecem essenciais adquirir no domínio da expressão musical?

4.1 - Considera significativo desenvolver actividades de expressão rítmica? Porquê?

4.2 - Promove actividades de identificação de sons? Que sons?

4.2.1 - Desenvolve sequências sonoras ou elabora musicogramas?

4.2.2 - Como é que as crianças representam os sons?

4.3 - Encontra articulação entre as actividades de expressão rítmica e o desenvolvimento da memória auditiva?

4.4 - Considera pertinente que as crianças identifiquem os instrumentos musicais?

4.5 - Tendo em conta os aspectos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos) considera que a exploração de sons e ritmos poderá conduzir à sua identificação e produção?

4.6 - Atendendo a que a expressão/educação musical se desenvolve em torno de cinco eixos fundamentais (criar, tocar, dançar, cantar, escutar) que actividades promove com mais frequência neste sentido?

4.6.1 - Recorda-se de alguma actividade, recentemente desenvolvida na sua prática, onde estivessem implícitos conceitos musicais?

4.6.2 - Identifique os conceitos musicais abordados com mais frequência na sua prática educativa.

4.7 - Tendo em conta a interdisciplinaridade considera que a educação musical poderá promover outras áreas de conteúdo pr'alem da Expressão/Comunicação?

4.7.1 - (Em caso afirmativo) Que áreas?

5 - Atendendo ao domínio das expressões, qual lhe parece ser abordada com mais frequência na prática de Educação de Infância? E com menos frequência?

Muito obrigada pela colaboração.

Laura Valongo

A informação recolhida através das entrevistas será sujeita a análise de conteúdo.

Capítulo IV

Apresentação e Interpretação dos resultados

Ao ser encarado como problema o isolamento definem-se objectivos, como referido anteriormente, atendendo às necessidades da população alvo. Deste modo, pretende-se:

- Criar condições para a integração dos grupos sociais isolados, partindo de uma formação social de base (cívica, moral, cultural e pedagógica);

- Fomentar e dinamizar «redes de solidariedade» através do envolvimento da autarquia e outros parceiros interventivos, no sentido de uma mobilização activa e permanente, tendo em vista a gradual responsabilização dos grupos apoiados;

- Prevenir formas de exclusão através da formação de pessoas no combate à indiferença e à passividade social e cultural;

- Estimular a participação activa da população - alvo na resolução dos seus problemas, tendo por base o envolvimento dinâmico da sociedade civil;

- Rentabilizar os recursos endógenos existentes;

- Criar canais de comunicação e facilitar redes de sociabilidade entre as populações.

Considerando-se que os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo mas acima de tudo a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação, há a referir que os detalhes específicos são pistas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos.

Bogdam e Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa envolve pegar nos objectos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da mente de modo a discernir o seu valor como dados, saber quando não os considerar por serem de valor duvidoso e quando os manter.

Para além de se proceder à análise de dados aquando da sua recolha, torna-se essencial relacioná-los com o objectivo do estudo em curso, pois se por dados entendemos os materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo não se duvida que deverão ser manipulados, o que pressupõe organização e classificação.

Segundo Bogdam e Biklen (1994) «(...) um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os analisar» (p.221).

O processo analítico conduzirá à necessidade de reduzir os dados e limitar os códigos. Assim, há que decidir a que códigos pertence o material recolhido, há que esboçar diferentes maneiras de pôr as coisas juntas, escrevendo listas e diagramas.

Será pois de salientar que o grande tópico de análise são os indicadores de integração social.

Uma vez que a abordagem para a classificação pressupõe categorias de codificação bem definidas será com base na categorização dos objectivos educacionais defendida por Katz e Chard (1989) que se procederá à classificação referida. Estes

autores defendem que é necessário categorizar os objectivos educacionais em quatro tipos: Conhecimento; Capacidades; Disposições; Sentimentos (considerando que os mesmos coincidem muitas vezes entre si e que deverão estar presentes na planificação de um currículo).

Assim, é tendo como referência os referidos objectivos educacionais e a sua categorização que se pretende prosseguir na organização dos dados recolhidos.

Objectivos educacionais/categorias definidas:

- Conhecimentos (ideias, factos, conceitos, acção sobre acontecimentos, troca de informação).

- Capacidades/competências (pessoais e sociais) no que respeita aos domínios físico, social, comunicativo, cognitivo (descoberta de potencialidades, democracia, cooperação, negociação).

- Disposições (interesse, participação).

- Sentimentos (auto-estima, aceitação/respeito pelo outro, partilha).

Deste modo o plano de estudo em curso visa uma reflexão sobre as categorias definidas e o registo de indicadores de integração social projectados no exercício de práticas de educação/expressão artística entre grupos de pares.

Na verdade, a Educação Pré Escolar Itinerante procurou assumir-se como estrutura de apoio à família na educação das crianças em situação de isolamento.

A constituição dos grupos com que as educadoras trabalham, dado o reduzido número de crianças que os compõem propicia uma interacção individualizada que conduz a um ambiente securizante e informal em que cada criança se sente valorizada, o que conduz à construção de aprendizagens significativas.

Conscientes de que é importante para o desenvolvimento global da criança a interacção entre pares, possibilitando o confronto de saberes, partilha de vivências, colaboração na resolução de problemas... propiciamos momentos de interacção entre crianças e famílias, alargando as oportunidades educativas e minimizando as consequências do isolamento (Acções descritas nos relatórios anuais de actividades enviados à D.R.E.Alg, Agrupamento de escolas, Juntas de Freguesia do Concelho, Câmara Municipal).

Assim, não se duvida que na raiz e desenvolvimento do processo metodológico encontra-se a problemática da investigação na prática profissional do professor, considerando-se pertinente abordar o conceito de investigação sobre a prática, a atitude de investigação e a prática de investigação sobre a prática.

A observação participante no quotidiano do público - alvo permitiu-nos registar actividades de expressão artística desenvolvidas na comunidade isolada. Deste modo, observaram-se locais, objectos, símbolos, pessoas, actividades, comportamentos, interacções verbais, maneiras de fazer, estar e dizer.

Por outro lado, transcritas na integra as entrevistas aplicadas às mães das crianças apoiadas bem como às profissionais de educação de infância em exercício de funções na rede pública do Ministério da Educação (E.P.E.I e Jardim de Infância no concelho de Tavira), obtiveram-se dados que depois de tratados constituíram-se resultados a apresentar.

Deste modo, o registo de unidades de significação e a definição de categorias revelou-se essencial no que concerne à organização do material recolhido no processo de pesquisa no terreno:

- Entrevista realizada às mães das crianças apoiadas em situação de isolamento

- Entrevista realizada às profissionais de Educação de Infância
- Notas de campo relativas ao desenvolvimento de actividades de expressão artística na comunidade isolada.

Assim, determinamos blocos e definimos objectivos específicos relativos a cada um.

Bloco A

A1 - Refere-se à legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas.

Objectivos específicos:

- Legitimar a entrevista
- Motivar a entrevistada
- Informar acerca do trabalho em curso, tema e objectivo geral da entrevista
- Solicitar e agradecer a colaboração referindo a importância da mesma
- Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas
- Pedir autorização para gravar em áudio

Bloco B

B1 - Reporta-se à recolha de dados sobre o desenvolvimento de actividades de Educação Artística.

Objectivos específicos:

- Conhecer características da prática de cada educadora
- Identificar estratégias educativas
- Encontrar indicadores de práticas de Educação Artística

- Reflectir sobre Educação Artística
- Estimular a reflexão crítica
- Promover o debate em Educação de Infância

B2 - Refere-se ao problema «O isolamento e suas consequências» (Aplica-se exclusivamente às Educadoras da E.P.E.I. e mães de crianças apoiadas em situação de isolamento).

Objectivos específicos:

- Questionar sobre as consequências do isolamento
- Registrar indicadores relativos ao contacto da E.P.E.I com os grupos humanos isolados
- Identificar actividades de Educação Artística desenvolvidas na comunidade isolada

Bloco C

Recolha de dados sobre indicadores de integração social

Objectivos específicos:

- Aprofundar observações sobre a influencia da Educação Artística na promoção das relações interpessoais
- Referir aspectos do comportamento social face ao desenvolvimento das práticas educativas norteadas pela Educação Artística.

1 - Tratamento dos dados das entrevistas

Após transcrição das entrevistas aos profissionais de Educação de Infância (anexo) surgem unidades de significação que permitem identificar a promoção do

debate em Educação de Infância, a reflexão crítica, a reflexão sobre práticas de Educação Artística bem como a identificação de estratégias educativas e práticas pedagógicas.

Contudo, no que reporta às consequências do isolamento, ao contacto da E.P.E.I. com os grupos humanos isolados e à identificação de actividades de Educação Artística desenvolvidas na comunidade isolada são inevitavelmente as entrevistas às mães das crianças apoiadas e às educadoras da E.P.E.I. que nos permitem um levantamento significativo de unidades.

1.1 – Tratamento dos dados das entrevistas aplicadas às Educadoras de Infância

1.1.1 – O papel da Educação de Infância na promoção da Educação Artística

A Educação de Infância assenta numa dinâmica lúdica que remete à promoção de actividades de Expressão Artística - «(...) todos estes aspectos de expressão que são muito utilizados em jardim de infância são de algum modo... Educação Artística (Educadora «A»).

Reflectindo sobre o que é a Educação Artística as educadoras de E.P.E.I. acreditam no seu potencial como contributo para o desenvolvimento do ser humano - «(...) tem é que se dar estímulos à criança ou ao adulto para ele libertar todas as potencialidades que tem e exprimir-se a todos os níveis»; «(...) pensar criativamente dá abertura e flexibilidade para que a criança consiga resolver os seus problemas e ter maior disciplina mental» (Educadora «B»).

As Educadoras da E.P.E.I. reconhecem a importância da criatividade e associam-na às actividades desenvolvidas no âmbito da Educação de Infância - «(...) contactar com as crianças dando mais valor à criatividade. (...) actividades relacionadas com pintura, com teatro, todo aquele tipo de actividades em que a criança se possa expressar (...)» (Educadora «C»).

Assim, consideram essencial que a Educação Artística encontre o seu lugar próprio a par de outras áreas fundamentais do conhecimento - «Para mim é fundamental haver de facto uma Educação Artística no currículo da criança (...)» (Educadora «C»); «(...) a expressão pela arte dá-lhes uma...uma maneira de ver as coisas de forma diferente, (...) um alargamento dos horizontes (...)» (Educadora «A»); «(...) só diversificando as suas experiências e vivências é que a criança consegue ter maiores horizontes e representação.» (Educadora «B»).

As Educadoras da E.P.E.I. consideram que as artes ajudam na resolução de problemas, a pensar criativamente e a desenvolver a disciplina mental o que implica ampliar a experiência e vivência da criança no sentido de criar bases sólidas para a sua actividade criativa - «(...) a criatividade é essencial para que a criança vá encontrando a resolução de problemas (...) e maior organização (...) quanto mais vivências a criança tiver mais a sua criatividade se desenvolve (...)» (Educadora «C»).

1.1.2 – As diferenças inter-individuais e socioculturais no processo de desenvolvimento humano

As Educadoras consideram que diferentes ambientes familiares e sociais dão lugar a diferentes condutas dos sujeitos - « (...) nem todas as crianças apoiadas pela E.P.E.I. têm o mesmo tipo de conhecimento (...)»; «Os pequenos grupos sociais

apresentam algumas características muito particulares, uma das que se verifica bastante é ao nível da socialização (...) verifica-se alguma inibição (...)» (Educadora «A»); «Um grupo de crianças mais isolado tem certas dificuldades principalmente em termos de socialização e integração noutros grupos. São grupos com carências a nível das relações interpessoais e com carências em termos globais; (...) são crianças inibidas em grande grupo (...); Revelam alguns medos em explorar e experimentar aquilo que não conhecem.» (Educadora«B»).

Conscientes das consequências do isolamento as Educadoras afirmam que os pequenos grupos sociais manifestam características específicas - «(...) algumas crianças estão muito isoladas (...) isso vai alterar os seus comportamentos e a sua maneira de estar. O isolamento tem as suas características específicas (...) principalmente na parte social, da socialização (...); Não há partilha entre as crianças do mesmo grupo etário (...) não conhecem outra realidade senão a realidade onde estão, há coisas que elas não conseguem depois representar» (Educadora «C»)

1.1.3 – A valorização das famílias e comunidades locais como recurso educativo

Atendendo ao desenvolvimento pessoal e social as Educadoras da E.P.E.I. potencializam e optimizam os conhecimentos e competências das famílias e comunidades locais recorrendo à sua participação e solicitando a sua disponibilidade - «(...) tentamos de algum modo minimizar estas situações que são provocadas pelo isolamento (...); (...) tentamos juntar as famílias, fazemos momentos de encontro (...) não só as crianças mas também as famílias têm hipótese de contactar com outros grupos sociais (...); (...) valoriza-se a família, valoriza-se aquele contexto, valoriza-se o meio (...)» (Educadora «A»); «Tento proporcionar momentos de encontro com outras crianças

e adultos (...) levar crianças de domicílios a núcleos mais alargados (...); (...) o contacto entre a Educadora e a família ajuda a que o próprio adulto se sinta mais valorizado (...); Valorizar (...) nunca dispensar os seus saberes, tanto em termos de família como da comunidade» (Educadora «B»); «(...) muitas vezes a família interage comigo (...) a avó conta uma história daquele sítio (...). É uma forma de estimular e valorizar aquilo que eles têm.» (Educadora «C»).

1.1.4 – A motricidade global associada à expressão corporal atendendo não só à habilidade física mas também a fenómenos como a percepção e a sensibilidade

As Educadoras em exercício de funções no Jardim de Infância desenvolvem actividades no domínio da expressão motora e preconizam práticas no sentido de promover a expressão corporal tendo em conta horizontes criativos e comunicativos do movimento - «(...) a forma como a criança utiliza a sua motricidade global para comunicar algo.» (Educadora «AR»); «(...) promover a expressão corporal de uma forma cada vez mais abrangente e enriquecedora» (Educadora «CR»); (...) deixando que a criatividade surja (...) de maneira a que possamos diversificar e enriquecer a expressão corporal.» (Educadora «BR»).

1.1.5 – A expressão dramática como forma de expressão

As Educadoras em exercício de funções no Jardim de Infância privilegiam na sua acção educativa actividades de expressão dramática - «(...) jogo de faz de conta, jogos de imitação e reprodução, escolha de papéis e dramatizações de histórias» (Educadora «AR»); «A expressão dramática está inserida no Jardim de Infância em

diversas actividades, muitas vezes sem ser planificada, surge voluntariamente.»
(Educadora «CR»)

1.1.5.1 – A ampliação de propostas como estratégia de enriquecimento da acção

As Educadoras consideram que a intervenção educativa promove a expressão dramática - «(...) ampliar as suas propostas, dialogando e avaliando em conjunto» (Educadora «CR»); «Dialogando sempre com as crianças e ajudando-as a enriquecer a actividade com sugestões ou propostas adequadas à situação vivenciada (...)» (Educadora «BR»); «(...) adultos envolvidos na prática educativa (Educadora «AR»).

1.1.5.2– No encadeamento de acções mais complexas desenvolve-se a linguagem verbal e não verbal - «(...) desde o reconto da história à livre escolha das personagens a trabalhar, à criação de cenários, de guarda-roupa, de falas (...)» (Educadora «AR»)

1.1.6 – A expressão plástica é enriquecida através da diversidade de materiais - «Desenho, colagem, pintura, digitinta, barro, plasticina, construção com material rejeitado...» (Educadora «AR»); « (...) rasgagem, recorte (...)» (Educadora «BR»).

Considera-se que a diversidade e a acessibilidade dos materiais contribuem para o desenvolvimento da imaginação e capacidade de expressão - «Quanto maior for a diversidade de materiais e quanto mais a criança tiver opção de escolha e possibilidade

de misturar várias técnicas melhor ela pode escolher o caminho da sua expressão e dar asas à sua imaginação (...)» (Educadora «AR»)

1.1.6.1– As produções plásticas das crianças estão associadas ao conhecimento que têm do mundo - « (...) a criança representa graficamente aquilo que conhece (...)» (Educadora «AR»).

Assim, julga-se pertinente atender à diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica o que implica o contacto com diferentes formas de manifestação artística - «Ida a museus, exposições, teatro» (Educadora «AR»); «Exposição dos placards, exposições para a comunidade (...)» (Educadora «BR»); «Exposições, alargamento do trabalho feito no Jardim de Infância à comunidade, festas convívio...» (Educadora «CR»)

1.1.7 – Existem competências essenciais a adquirir no domínio da expressão musical

- « Despertar a criança para a música, suscitar nela a vontade de cantar, aprender a fazer silencio, a ouvir, a criar livremente.» (Educadora «AR»); «(...) saber ouvir (...) identificar sons, ritmos...; (...) explorar e exprimir a forma como sente a música «(...)» (Educadora «CR»); «(...) parece-me essencial trabalhar os sons, os ritmos, as lengalengas» (Educadora «BR»).

Verifica-se que se considera significativo desenvolver actividades de expressão rítmica bem como actividades de identificação de sons - «(...) sons naturais (...), sons artificiais, sons provenientes de vários tipos de instrumentos musicais»; «As crianças representam graficamente sons ouvidos, e agrupam-nos conforme a sua proveniência em partituras que depois são lidas individual e colectivamente» (Educadora «AR»)

Deste modo, constata-se que são desenvolvidas sequências sonoras e elaborados musicogramas como forma de representação dos sons – (...) riscos, traços, pontos (...) corporalmente ... movimentos longos, curtos, fracos, fortes» (Educadora «AR»); «(...) através da voz, dos gestos...» (Educadora «CR»).

Atendendo ainda ao domínio da expressão musical as Educadoras encontram articulação entre as actividades de expressão rítmica e o desenvolvimento da memória auditiva «(...) a expressão rítmica tem reflexos directos na memória auditiva» (Educadora «AR»).

Verifica-se que é conferido ênfase à identificação de instrumentos musicais tendo em vista «(...) alargar a cultura musical» (Educadora «CR»).

Por outro lado, tendo em conta os aspectos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos) as Educadoras consideram que a exploração de sons e ritmos conduz à sua identificação e produção - «(...) reproduzindo-os, imitando-os...» (Educadora «BR»).

Atendendo a que a expressão/educação musical se desenvolve em torno de cinco eixos fundamentais (criar, tocar, dançar, cantar, escutar) as educadoras referem – “Audição e reprodução de canções, manuseamento de instrumentos musicais, danças de roda, saídas com o objectivo de escutar os sons envolventes, movimento com suporte musical...» (Educadora «AR»); «(...) trabalho as canções, as danças e até mesmo escutarmos » (Educadora «BR»); «(...) o cantar, o dançar e essencialmente o escutar». (Educadora «CR»).

Assim, fazendo referência aos conceitos musicais desenvolvidos na acção educativa as Educadoras recordam: «(...) realizámos uma ida à praia com o objectivo de escutar os sons envolventes, que posteriormente foram registados numa partitura que foi

lida por um grupo de crianças na Rádio Local (...)» (Educadora «AR»); «Trabalhei uma lengalenga recentemente onde explorei ritmos e sons» (Educadora «BR»); «(...) reprodução e identificação de sons» (Educadora «CR»).

Tendo em conta a interdisciplinaridade as Educadoras consideram que a educação musical promove outras áreas de conteúdo para além da Expressão/Comunicação.

- «(...) a expressão musical, como qualquer outra expressão está intimamente relacionada com as outras áreas de conteúdo» (Educadora «AR»).

1.2 - Encarregadas de Educação das crianças «A»; «B»; «C»; «D»; «E»; «F»

Unidades de análise:

Ponto um - Consequências do isolamento

Ponto dois - E.P.E.I.

Ponto três - Educação Artística

Ponto um

No que concerne às consequências do isolamento surgem as seguintes unidades de significação:

Encarregada de Educação da criança «A»

- «(...) é um grande inconveniente para as crianças que precisam de comunicar com outras, de brincar...e acaba por ser prejudicial para o seu desenvolvimento».

Encarregada de Educação da criança «B»

- «(...) é prejudicial para a criança (...) acaba por não desenvolver certas capacidades (...)».

Encarregada de Educação da criança «C»

- As pessoas não convivem ... (...) as crianças não têm o mesmo desenvolvimento do que uma criança que começa a conviver logo (...).

Encarregada de Educação da criança «D»

- «Acho que isso é muito mau, que as crianças deviam ter mais convívios, deviam ter mais convivência umas com as outras (...).

Encarregada de Educação da criança «E»

- «O isolamento (...) para as crianças não é muito bom porque elas ficam um pouco fechadas, claro, se tiverem convívio pois desenvolvem mais e... tornam-se mais sociáveis. Eu vejo pela minha mais velha que nunca teve essas coisas e hoje ainda é uma criança muito fechada, mesmo com agente não se abre muito».

Encarregada de Educação da criança «F»

- «É muito mau para as crianças que não desenvolvem tanto como os outros que não estão em isolamento».

Ponto dois

Relativamente ao desempenho de funções da E.P.E.I nas comunidades isoladas as Encarregadas de Educação opinam:

- «(...) muito importantes porque as crianças estão sozinhas onde não há infantários, centros onde possa conviver com outras crianças; (...) tem um papel muito importante com toda a certeza; A família, os avós, sobretudo, que ficam muitas vezes com os netos e que depois podem participar, em vez de ficarem sozinhos em casa. Ajuda muito conviverem e deixarem de ser tão sós».

- «Muito importantes, eu só tenho pena que o meu filho... seja só...pronto, estas horinhas, devia de ser mais tempo, na parte da tarde também; (...) acabam por partilhar umas com as outras (...). É muito bom as visitas de estudo, eles verem coisas, descobrirem coisas, isso é tudo muito bom para eles... e os jogos (...) as famílias também se podem juntar (...)».

- «(...) só agora a partir dos quatro anos é que ela teve esse convívio. Estava muito fechada. (...) e aqui temos (...) horários a cumprir... temos essas responsabilidades todas (...); É importante apoiarem as famílias (...)».

- «É muito bom para eles. (...) não era desenvolvido na fala e desde que começou a conviver com outras crianças está melhor; As mães, a família... é bom os passeios, foi muito bom irmos a Lagos, ao Zoo e aos jogos tradicionais».

- «(...) ajuda a desenvolver e elas ficam mais comunicativas, mais sociáveis. É importante para elas; (...) ajuda a que as pessoas convivam mais umas com as outras (...); É importante (...) as pessoas familiares conviverem, ajudam as crianças e ajudam-se eles próprios porque convivem e desenvolvem também, desenvolvem muito».

- «(...) ajudam as crianças a não estarem sozinhas e ajudam as crianças a desenvolverem-se; (...) e a integrarem-se melhor na sociedade; Todos... os pais, a família e até os vizinhos».

Ponto três

No que diz respeito ao desenvolvimento de actividades norteadas pela Educação Artística é referido:

- «(...) diz que gosta muito dos jogos, sobretudo os jogos. Fala muito dos jogos e das pinturas, que gosta muito das pinturas. Ah! E das histórias, que gosta muito das histórias; Às vezes quer-me contar a história (...).»

- «Fala bastante que faz desenhos, que pinta... e gosta muito que a professora conte histórias (...); canta... noto muitos avanços na linguagem, ele tem uma linguagem muito diferente, ele fala muito (...) leva muita atenção ao que a professora diz (...).»

- «O que gosta mais é de dançar e cantar. É o que ela mais prefere é a dança (...). Conta tudo do que se passa, que pinta, que faz desenhos...e explica tudo».

- «(...) gosta muito de pinturas e de musica, de tocar. Adora a musica principalmente; (...) diz que gosta muito de fazer jogos e que gosta de pintar, gosta muito de fazer pinturas, de pintar com tinta».

- «(...) ela gosta de tudo. (...).Fiz muitas coisas mãe, fiz desenhos, ouvi histórias, fiz jogos (...); Diz também que faz pinturas, que toca instrumentos...(...)».

- «Desenhos, pinturas e essas coisas...; Fala muito nalguns colegas (...).»

2– Análise de conteúdo das entrevistas

No âmbito do tratamento dos dados das entrevistas foram diagnosticadas unidades de significação no que concerne ao desenvolvimento de Actividades de Educação Artística a à problemática do “isolamento e suas consequências”.

Deste modo considerou-se pertinente relacionar as unidades de significação com os objectivos definidos, procedendo-se à interpretação dos resultados tendo como referência o enquadramento teórico do presente estudo.

2.1 – Análise de conteúdo das entrevistas aplicadas às Educadoras da E.P.E.I.

No âmbito do enquadramento teórico do presente estudo considerou-se pertinente referir Nóvoa (1992) por o autor considerar que «A formação passa pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização». (p.28). Assim, a entrevista aplicada às Educadoras da E.P.E.I guia-se por vectores relacionados com a prática pedagógica de cada Educadora, o que nos remete à identificação de estratégias educativas e reflexões críticas que promovem o debate em Educação de Infância. Afinal, concorda-se com Freinet por o autor considerar que «É a prática que transforma a realidade». (p.140).

No que reporta ao contacto com os grupos humanos isolados, as Educadoras destacadas na E.P.E.I. parecem privilegiar a família: «(...) também as famílias têm hipótese de contactar com outros grupos sociais (...)» (Educadora «A»); «Tento proporcionar momentos de encontro com outras crianças e adultos (...)» (Educadora «B»); «(...) a família interage comigo (...)» (Educadora «C»).

E assim, detecta-se a grande função educativa defendida por Zabalza (1998) que remete ao estabelecimento de parâmetros de relação entre o sujeito e os outros.

Por outro lado, ao valorizar a família e o contexto social imediato, a Educação conduz-nos ao encontro do Teatro. Na verdade, se à Educação compete o conhecimento dos alunos como suporte dos projectos curriculares de turma, ao Teatro compete, segundo Brook (1968) atender ao público e á sociedade de que esse público saiu o que coloca Educação e Teatro no mesmo patamar de necessidades face as desenvolvimento das suas práticas.

Segundo Fontanel (1977) o objectivo da Educação Artística é a criatividade, o homem e o cidadão.

Deste modo, procurando através das entrevistas a identificação de actividades de Educação Artística desenvolvidas na comunidade isolada e a reflexão sobre Educação Artística constata-se que se considera que «(...) aspectos de expressão que são muito utilizados em jardim de infância são de algum modo...Educação Artística» (Educadora «A») e que «Só com as disciplinas formais e as artísticas é que o ser humano se desenvolve na sua globalidade» (Educadora «B»).

Verifica-se ainda que são desenvolvidas actividades de Educação Artística nas comunidades isoladas salientando-se «(...) valor à criatividade. (...) actividades relacionadas com pintura, com teatro, com canções (...)» (Educadora «C»).

Contudo, é assumido por parte das Educadoras de E.P.E.I. as consequências nefastas do isolamento em termos do desenvolvimento humano: «Os pequenos grupos sociais (...) manifestam alguma dificuldade ao nível da representação (...)» (Educadora «A»); «Uma criança isolada nunca ou dificilmente consegue representar o que não conhece (...) tem certas dificuldades principalmente em termos de socialização e integração noutros grupos; (...) com carências a nível das relações interpessoais (...) em termos de representação gráfica, conhecimento global do mundo (...) são crianças inibidas em grande grupo (...)» (Educadora «B»); «Não há partilha entre as crianças do mesmo grupo etário (...) não conhecem outra realidade senão a realidade onde estão, há coisas que elas não conseguem depois representar» (Educadora «C»).

Face ao exposto constata-se que existe articulação entre os objectivos definidos, as unidades de significação registadas e o enquadramento teórico que sustenta este trabalho de investigação.

Contudo, considera-se que existe alguma ausência de dados directamente associados ao aprofundamento de observações sobre a influencia da Educação Artística na promoção das relações interpessoais e no que concerne ainda aos aspectos do comportamento social face ao desenvolvimento das práticas educativas norteadas pela Educação Artística.

Constata-se que a recolha de dados relativa aos referidos aspectos articula-se de forma mais significativa com as notas de campo e os memorandos registados aquando do desenvolvimento das práticas de Educação Artística na comunidade isolada.

2.2. – Análise de conteúdo das entrevistas aplicadas às Encarregadas de Educação das crianças apoiadas em situação de isolamento

A análise de conteúdo das entrevistas aplicadas às mães aponta para uma reflexão acerca das consequências do isolamento, revela o registo de indicadores relativos ao contacto da E.P.E.I com os grupos humanos isolados e identifica actividades de Educação Artística desenvolvidas na comunidade isolada.

Questionando-se sobre as consequências do isolamento opinam que «É prejudicial (...) as crianças não têm o mesmo desenvolvimento do que uma criança que começa a conviver logo (...)» (Mãe da criança «C»); «(...) acaba por ser prejudicial para o seu desenvolvimento» (Mãe da criança «A»); «(...) é prejudicial não desenvolver certas capacidades (...)» (Mãe da criança «B»); «Acho que isso é muito mau, as crianças deviam ter mais convívios, deviam ter mais convivência umas com as outras (...)» (Mãe da criança «D»); «O isolamento(...) para as crianças não é muito bom porque elas ficam um pouco fechadas (...) se tiverem convívio, pois desenvolvem mais e... tornam-se mais

sociáveis» (Mãe da criança «E»); «É muito mau para as crianças que não desenvolvem tanto como os outros que não estão em isolamento (Avó da criança «F»).

Efectivamente, as manifestações dos Encarregados de Educação face às consequências do isolamento vão ao encontro da posição de Portugal (1992) que afirma que o isolamento manifesta consequências a nível do desenvolvimento, reflectindo uma quebra nas interconexões entre vários segmentos da vida, incluindo a prática social. Assim, defendendo-se o modelo ecológico de Brofenbrenner crê-se que as interacções mais directas são realizadas com o microsistema estando os outros contextos mais vastos envolvidos.

Na verdade, através das entrevistas podemos perceber que as situações de isolamento não oferecem um contexto adequado à realização de todo o potencial de desenvolvimento uma vez que carecem de interacções e teias de relação facultadoras de respostas aos diferentes apelos da personalidade.

De acordo com Brofenbrenner, Portugal (1992) afirma que «(...) só no quadro de interacção entre o sujeito e o seu meio ambiente se pode explicar o comportamento e o desenvolvimento humano» (p.33).

Parece então existir consenso no que concerne às consequências nefastas do isolamento no desenvolvimento humano – Poderemos considerar que existe uma forte inibição do alargamento das práticas democráticas e da interacção com valores diferentes dos que foram interiorizados no meio social próximo.

Incidindo essencialmente na questão do isolamento e no papel das educadoras de infância itinerantes face ao contacto com os grupos sociais isolados as entrevistas indicam que existe um desempenho de funções diversificado por parte das profissionais abrangendo não só a população infantil mas também outros grupos sociais minimizando assim as consequências do isolamento.

As Encarregadas de educação referem: «A família, os avós (...) podem participar (...). Ajuda muito conviverem e deixarem de ser tão sós» (Mãe da criança «A»); «Acabam por partilhar umas com as outras (...)» (Mãe da criança «B»); «É importante apoiarem as famílias (...)» (Mãe da criança «C»); «(...) não era desenvolvido na fala e desde que começou a conviver com outras crianças está melhor» (Mãe da criança «D»); «(...) ajuda a desenvolver (...) ajuda a que as pessoas convivam mais umas com as outras (...)» (Mãe da criança «E»); «(...) integrarem-se melhor na sociedade. Todos...os pais, a família e até os vizinhos (Encarregada de Educação da criança «F»).

Refere-se Portugal (1992) pelo facto da autora salientar que é importante perceber como é que as situações são vivenciadas ou percebidas pelos sujeitos que nelas participam e que o potencial de desenvolvimento de um contexto aumenta em função da natureza e numero de interligações entre esse e outros contextos. Deste modo, o contacto da E.P.E.I. com os grupos humanos isolados surge como elo de ligação entre diferentes contextos concordando-se com Portugal (1992) por a autora afirmar que as interconexões podem tomar várias formas, nomeadamente a participação em actividades conjuntas onde a comunicação reciproca e a informação existem num contexto sobre o outro.

Também Bruner (s/d) esclarece que a função educativa da escola implica acima de tudo contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança.

Assim, no âmbito do registo de indicadores relativos ao contacto da E.P.E.I com os grupos humanos isolados questionam-se as encarregadas de educação sobre o desenvolvimento de actividades e interesse manifestado pelos respectivos educandos, indagando-se quais as práticas mais comentadas pelas crianças.

As encarregadas de educação referem que: «fala muito dos jogos e das pinturas. E das histórias (...)» (Mãe da criança «A»); «(...) faz desenhos (...) pinta (...)

gosta muito que a professora conte histórias (...)» (Mãe da criança «B»); «(...) dançar e cantar. (...) dança (...) pinta (...) faz desenhos... e explica tudo» (Mãe da criança «C»); «(...) gosta muito de pinturas e de musica, de tocar. (...) gosta muito de fazer jogos (...) de pintar com tinta». (Mãe da criança «D»); «(...) desenhos (...) histórias (...) jogos (...) faz pinturas, (...) toca instrumentos» (Encarregada de educação da criança «E»); «desenhos, pinturas e essas coisas...» (Encarregada de educação da criança «F»).

Face à análise de conteúdo das referidas entrevistas identificam-se actividades de Educação Artística desenvolvidas na comunidade isolada.

Deste modo, atendendo também à revisão da literatura considera-se que foi tido em conta que a experiência artística é cognitiva e racional envolvendo aprendizagem e compreensão, constituindo-se recurso de ensino/aprendizagem e estratégia de intervenção comunitária no combate ao isolamento.

Afinal, Fontanel (1977) refere que a Educação Artística deve reforçar os seus papéis e confirmar as suas unidades no sentido de se tornar instrumento pedagógico constante ao serviço de uma acção educativa alargada.

Segundo o referido autor «A educação artística desempenhará alternada ou conjuntamente os papéis complementares de trampolim, de reagente, de componente num conjunto onde ela aparecerá simultaneamente como início, meio, instrumento ou fim. O seu objectivo continuará a ser a criatividade mais do que a criação, o homem mais do que o artista, o cidadão mais do que o especialista» (pp.24-25).

Defende-se pois que a arte deverá assumir o seu papel formativo e, segundo Santos (1999) encontrar um lugar próprio como área fundamental do conhecimento.

2.3 – Análise de conteúdo das entrevistas aplicadas às Educadoras em exercício de funções no Jardim de Infância da rede pública do Ministério da Educação

A análise de conteúdo das entrevistas a este grupo de profissionais permite o levantamento de características das diferentes práticas pedagógicas e a identificação de actividades no âmbito da Educação Artística.

Reflectindo sobre o ambiente educativo Pound e Harrison (2003) afirmam que a aprendizagem e o desenvolvimento são influenciados pela natureza da intervenção dos adultos.

Considera-se então fundamental indagar e avaliar as estratégias educativas que caracterizam o desempenho de funções das Educadoras de Infância, registando indicadores de desenvolvimento de actividades de Educação Artística, promovendo em simultâneo a reflexão crítica e o debate em Educação de Infância.

As Educadoras em exercício de funções no jardim de infância salientam: «Jogos de destreza, coordenação, movimento relacionado com histórias, canções, poesias»; «(...) equilíbrio, conhecimento do corpo (...); «(...) a criança utiliza a sua motricidade global para comunicar algo»; «(...) a percepção e a sensibilidade aliadas à habilidade física podem resultar em actividade criadora»; «(...) jogo do faz de conta, jogos de imitação e reprodução, escolha de papeis e dramatizações de histórias»; «Desenho, colagem, pintura, digitinta, barro, plasticina, construção com material rejeitado...»; «(...) contacto directo com varias expressões e manifestações artísticas. Ida a museus, exposições, teatros»; «(...) cantar, aprender a fazer silencio, a ouvir, a criar livremente»; «As crianças registam graficamente sons ouvidos, e agrupam-nos conforme a sua proveniência em partituras que depois são lidas individual e colectivamente»; (...)riscos, traços, pontos (...) corporalmente...movimentos longos,

curtos, fracos, fortes»; «audição e reprodução de canções, manuseamento de instrumentos musicais, danças de roda, (...) movimento com suporte musical...» (Educadora «AR»); «(...) jogos de movimento, canções mimadas...»; «(...) exercícios de motricidade global e fina»; «(...) pintura, colagens, desenhos, digitinta, rasgagem, recorte (...); «(...) exposições para a comunidade (...); «(...) parece-me essencial trabalhar os sons, os ritmos, as lenga-lengas»; «(...) exprimir a forma como sente a musica (...); «(...) sequências sonoras»; «(...) trabalho as canções, as danças e até mesmo o escutarmos». (Educadora «BR»); «Jogos de movimento, rodas...»; «(...) exercícios de motricidade global e fina»; «(...) promover a expressão corporal de uma forma cada vez mais abrangente e enriquecedora»; «(...) a expressão dramática está inserida no jardim de infância em diversas actividades, muitas vezes sem ser planificada, surge voluntariamente»; «(...) dialogando e avaliando em conjunto»; «desenho, pintura, digitinta, rasgagem, recorte, colagem(...); «Exposições, alagamento do trabalho feito no jardim de infância à comunidade, festas convívio...»; «(...) saber ouvir (...) identificar sons, ritmos...»; « (...) explorar e exprimir a forma como sente a musica (...); «(...) o cantar, o dançar e essencialmente o escutar»; «(...) reprodução e identificação de sons» (Educadora «CR»).

Tendo sido conferido ênfase ao desenvolvimento de jogos de destreza, coordenação e movimento relacionados com o conhecimento do corpo, motricidade global e capacidades preceptivas e sensitivas, refere-se Davis (2001) que nos remete a Hudgsan (2001) por este autor considerar que tudo o que se descobre sobre a vida, descobre-se através do movimento. Assim, os pilares da linguagem comunicativa assentam em fenómenos dos quais se destacam a percepção e a sensibilidade, atendendo às funções psicomotoras do corpo. Afinal, segundo Sousa (1979) « (...) a criança

integra-se na vida através das suas próprias experiências emocionais e psicomotoras, expressando-se pelo jogo» (p.106).

Partilha-se então com Maudire (1988) a convicção de que «cuerpo y afectividad están estrechamente ligados por um lazo de tipo sicofísico, ya que los sentimientos y las emociones que sentimos se manifiestan de sensaciones corporales más o menos difusas. Consciencia corporal y lo sentido afectivo y emocional se imbricam de manera sutil y compleja» (p.135).

Ao se reportarem aos jogos do faz de conta, imitação, reprodução, escolha de personagens e dramatizações de histórias, as Educadoras confirmam o desenvolvimento de experiências emocionais e psicomotoras onde é conferido ênfase ao movimento e ao desencadear de diferentes estéticas teatrais por parte de cada criança.

Borie (1996) argumenta que o teatro possui na sua raiz mais remota a representação do mundo inteiro (tendo em conta os actos, as ideias e as aspirações de todos) o que confere à sua essência um forte indicador social.

Tambem Fontanel (1977) acredita que o teatro mais não pretende que promover «(...) a libertação, a estruturação, e inserção do indivíduo, facilitando ao mesmo tempo a conquista do seu equilíbrio físico, intelectual, moral, social; (...) a aquisição de uma linguagem pessoal (...); (...) o alargamento dessa linguagem à da sociedade e do mundo» (p.6).

Assim, considera-se que as estéticas teatrais servem a acção educativa em constante colaboração com outras formas de pensar e de viver a arte.

Appia (1919) afirma que «As nossas obras serão o resultado supremo da nossa vida integral, exprimida por um corpo- o nosso (...)» (p.193).

No âmbito da Educação Artística as Educadoras referem também a dança como forma de expressão.

Vianna (1990) refere Luis Pellegrini que defende a dança como forma de manifestação do mundo interior e reacção ao mundo exterior.

Considerando-se a dança uma actividade criativa concorda-se com a autora por definir que dançar é mover-se com ritmo, melodia e harmonia.

Constata-se ainda que as Educadoras de Infância se empenham no desenvolvimento de actividades de Educação Musical incluindo na acção pedagógica canções, registos gráficos de sons, manuseamento de instrumentos musicais, sequências sonoras, identificação e reprodução de sons e ritmos, expressão corporal através da musica... o que vai ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1977) onde se esclarece que a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos.

Por outro lado, são também referidas pelas Educadoras actividades de Expressão Plástica, nomeadamente pintura, colagens, desenhos, digitinta, rasgagem e recorte o que permite situar as práticas pedagógicas num contexto educativo em que a criança tem a possibilidade de exteriorizar espontaneamente imagens que interiormente construiu.

3 - Sistematização das notas de campo relativas ao desenvolvimento de actividades da Educação Artística na comunidade isolada atendendo às categorias definidas.

Sistematização das notas de campo atendendo às categorias definidas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>conhecimentos (a)</p>	<p>Ideias (a1)</p>	<p>«(...) as crianças referem que a árvore onde estavam a brincar é mágica porque se transforma e transforma também os animais e as pessoas». (Memorando de Dezembro de 2003); «(...) a actividade lúdica é orientada pelo processo criativo de cada criança». (3 de Fevereiro de 2004); «Imaginando que pouco a pouco os dias se tomam mais quentes, os animais resolvem (...). (3 de Fevereiro de 2004); «O sol é uma bola cor de laranja imaginada para se jogar». (3 de Fevereiro de 2004); «(...) cada criança representa o corpo no espaço (...)». (3 de Fevereiro de 2004); «(...) diferentes estéticas de representação nas montagens representativas de aspecto dramático (...)». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004); «(...) sendo as propostas de cada criança continuamente mais elaboradas». (Reflexão de 3 de Fevereiro de 2004); «(...) dando continuidade à sua imaginação criativa». (4 de Fevereiro de 2004); «(...) coexistiu com as montagens representativas desenvolvidas pelas crianças». (4 de Fevereiro de 2004); «(...) constatando-se a existência de uma efectiva ponte entre o real e o imaginário no decorrer do processo criativo». (4 de Fevereiro de 2004); «(...) são introduzidos novos movimentos corporais (...)». (5 de Fevereiro de 2004); «(...) poderíamos ser personagens de histórias contadas ou criadas por nós». (9 de Fevereiro de 2004); «Questionam-se as características de cada personagem». (9 de Fevereiro de 2004); «É construído um poema alusivo ao carnaval». (10 de Fevereiro de 2004); «Cada criança imagina e cria o seu palhaço (...)». (10 de Fevereiro de 2004); «(...) transformando o poema numa canção». (11 de Fevereiro de 2004); «A criação de uma pequena coreografia tendo como motivação as personagens abordadas no poema». (11 de Fevereiro de 2004); «(...) é de salientar os jogos do faz de conta». (19 de Fevereiro de 2004); «(...) imaginação criativa de cada criança». (1 de Março de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Conhecimentos (a)</p>	<p>Ideias (a1)</p>	<p>«(...) diferentes montagens representativas de aspecto dramático (...)». (1 de Março de 2004); «(...) elaboração do texto dramático criado em grupo (...)». (3 de Março de 2004); «Representação do texto dramático». (3 de Março de 2004); «(...) sugerem enviar outras canções (...)». (10 de Março de 2004); «(...) actividades de canto solicitadas pelas crianças (...)». (15 de Março de 2004); «Podemos cantar a canção nova e tu levas para ela aprender - Opina a criança «E». (23 de Março de 2004); «Podemos ouvir aquela menina do gravador? - Questiona a criança «A». (23 de Março de 2004); «Utilizando o gravador cada criança entrevista os restantes elementos do grupo». (23 de Março de 2004); «Podemos ouvir outra vez? - Pergunta a criança «B». (23 de Março de 2004); «(...) as produções individuais contribuíram e caracterizaram a criação de um musicograma elaborado em grupo». (23 de Março de 2004).</p>
	<p>Factos (a2)</p>	<p>«Elaboração de um cenário». (Memorando de Dezembro de 2003); «Criação de um texto colectivo». (Memorando de Dezembro de 2003); «(...) o grupo brinca livremente no espaço exterior: debaixo da árvore mágica». (Memorando de Dezembro de 2003); «Nasceu uma história inventada pelo grupo: A árvore mágica». (Memorando de Dezembro de 2003); «(...) diferentes estéticas de representação nas montagens representativas de aspecto dramático (...). (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004); «(...) identificar o animal, as características e a dinâmica do som». (Reflexão / Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004); «(...) registo gráfico de verbalizações (...)» (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Conhecimentos (a)</p>	<p>Factos (a2)</p>	<p>«(...) coexistiu com as montagens representativas desenvolvidas pelas crianças». (4 de Fevereiro de 2004); «(...) constatando-se a existência de uma efectiva ponte entre o real e o imaginário no decorrer do processo criativo». (4 de Fevereiro de 2004); «Recriação da situação lúdica do dia anterior». (5 de Fevereiro de 2004); «Analisando e comentando alguns dos trabalhos realizados surge a possibilidade de os divulgar, de os mostrar a meninos de outros sítios». (9 de Fevereiro de 2004); «(...) necessidade de partilha (...)». (9 de Fevereiro de 2004); «É aprendida uma canção de carnaval e cantam-se versos anteriormente assimilados (...)» (9 de Fevereiro de 2004); «É construído um poema alusivo ao carnaval (...)». (10 de Fevereiro de 2004); «(...) dramatização do poema criado (...)». (11 de Fevereiro de 2004); «(...) exploração rítmica e silábica que originou a elaboração de uma música para a letra existente, transformando o poema numa canção». (11 de Fevereiro de 2004); «A criação de uma pequena coreografia tendo como motivação as personagens abordadas no poema». (11 de Fevereiro de 2004); «(...) é de salientar os jogos do faz de conta». (19 de Fevereiro de 2004); «(...) elaboração do texto dramático criado em grupo (...)». (3 de Março de 2004); «Representação do texto dramático». (3 de Março de 2004); «(...) escutam uma gravação efectuada em situação de domicílio (...)». (8 de Março de 2004); «Cantou-se a canção». (8 de Março de 2004); «(...) articulou correctamente as palavras e falou directamente para o gravador sem quaisquer inibições». (8 de Março de 2004); «(...) constatou-se que o inverno está a acabar (...)». (10 de Março de 2004); «(...) representação gráfica de borboletas e flores de muitas cores (...)». (10 de Março de 2004); «(...) pintaram-se caixas de papelão (...)». (16 de Março de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Conhecimentos (a)</p>	<p>Factos (a2)</p>	<p>«Foram desenvolvidas actividades psicomotoras (...)». (16 de Março de 2004); «É solicitado ao grupo que observe (...) e identifique elementos que caracterizam a nova estação do ano». (22 de Março de 2004); «(...) canção (...)». (22 de Março de 2004); «Elabora-se um cenário (...)». (22 de Março de 2004); «Dança de costas». (20 de Abril); «Baile da maçã». (20 de Abril); «Jogo da cadeira» (21 de Abril); «Cada criança escolhe um adereço e coloca-o (...)». (21 de Abril de 2004); «(...) cada objecto desencadeia em cada criança diferentes manifestações (...)». (21 de Abril de 2004); «Cada criança escolhe um objecto da sala e senta-se no chão em círculo começando a cantar (...)». (22 de Abril de 2004); «Metade do grupo distribui-se pela sala (...)». (26 de Abril de 2004); «(...) movem-se em pares pela sala (...)». (26 de Abril de 2004); «Duas a duas as crianças dão as mãos (...)». (26 de Abril de 2004); «(...) atentas aos sinais sonoros as crianças introduzem outras possibilidades de movimento (...)». (26 de abril de 2004); «As actividades incidem sobre exercícios de respiração» (27 de Abril de 2004).</p>
	<p>Conceitos (a3)</p>	<p>«A chuva e a neve surgem como elementos característicos da presente estação do ano. São enumeradas outras referências alusivas ao inverno (...)». (3 de Fevereiro de 2004); «(...) é dado a conhecer ao grupo o conceito de hibernação». (3 de Fevereiro de 2004); «(...) identificação de sons longos e curtos (...) caracterização da dinâmica (...)». (Reflexão/ Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Conhecimentos (a)	Conceitos (a3)	<p>«A repetição do poema intercalando a intensidade (forte e piano) e a altura (sons graves e agudos). (11 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«A identificação da duração de alguns sons (longos e curtos)». (11 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«(...) explora-se o andamento do poema (acelerando e ritardando)». (12 de Fevereiro de 2004).;</p> <p>«Timbre (xilofone, voz, corpo)». (Memorando de 16 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Ritmo (sentindo-se a pulsação através de batimentos corporais e marchando)». (16 de Fevereiro de 2004).</p>
	Acção sobre conhecimentos (a4)	<p>«Surge então uma nova proposta de jogo (...)». (3 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Reflexão em grupo - o que fizemos? O que podemos fazer?». (4 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«(...) o registo dos diálogos em papel cenário/criação do texto dramático coexistiu com as montagens representativas desenvolvidas pelas crianças». (4 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Recriação da situação lúdica do dia anterior». (5 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Analisando e comentando alguns dos trabalhos realizados surge a possibilidade de os divulgar, de os mostrar a meninos de outros sítios». (9 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Partilham-se vivências relativamente a contactos estabelecidos (...) relatos de actividades desenvolvidas e registos fotográficos». (9 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«(...) criaram a musica para o poema (...) cantaram o poema». (16 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«(...) apreciar uma peça de teatro (...)». (17 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«(...) elaboração de um texto dramático tendo em conta as caracterizações alusivas ao carnaval (...)». (1 de Março de 2004);</p> <p>«(...) escutam uma gravação efectuada em situação de domicílio (...)». (8 de Março de 2004);</p> <p>«Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...) gravadas e ouvidas pelo grupo, procedendo-se à identificação das diversas vozes (...)». (10 de Março de 2004);</p> <p>«Introdução de um poema alusivo ao dia do pai e sua consequente exploração, incluindo a utilização de diversos instrumentos musicais (...)». (15 de Março de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Conhecimentos (a)</p>	<p>Ação sobre conhecimentos (a4)</p>	<p>«É solicitado ao grupo de crianças que observe (...) e identifique elementos que caracterizam a nova estação do ano». (22 de Março de 2004); «Após gravação procede-se à audição e à identificação das vozes». (23 de Março de 2004); «Após audição atenta e repetida dos referidos sons são criadas representações gráficas, individuais e colectivas (...)». (23 de Março de 2004); «Reflectindo-se sobre o dia em que todos os meninos se juntaram para fazerem jogos surgem alguns comentários (...)». (19 de Abril de 2004).</p>
	<p>Troca de Informação (a5)</p>	<p>«Reflexão em grupo - O que fizemos? O que podemos fazer?». (4 de Fevereiro de 2004); «Questionam-se as características de cada personagem». (9 de Fevereiro de 2004);«Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...)». (10 de Março de 2004).</p>
<p>Capacidades / Competências (b)</p>	<p>Domínio Físico (b1)</p>	<p>«(...) utilizando o corpo numa experiência emocional e psicomotora veiculada pela actividade lúdica». (Memorando de Dezembro de 2003); «(...) montagens representativas de aspecto dramático seguindo as sugestões de expressão corporal e sua sequência (...) os corpos realizam movimentos de contracção (...) os corpos exprimem-se em contínuos movimentos de extensão». (3 de Fevereiro de 2004); «(...) cada criança representa o corpo no espaço (...)». (Reflexão / Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004); «(...) incluem-se novos movimentos corporais (...)». (12 de Fevereiro de 2004); «Através dos movimentos corporais explora-se o andamento do poema (acelerando e ritardando)». (12 de Fevereiro de 2004); «Foram desenvolvidas actividades psicomotoras (...)». (16 de Março de 2004); «Dança de costas». (20 de Abril de 2004); «Baile da maçã». (20 de Abril de 2004); «Jogo da cadeira». (21 de Abril de 2004); «Metade do grupo distribui-se pela sala e forma obstáculos». (26 de Abril de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Capacidades / Competências (b)</p>	<p>Domínio Físico (b1)</p>	<p>As actividades incidem sobre exercícios de respiração». (27 de Abril de 2004); «(...) exercícios são ainda repetidos em posição vertical e também de barriga para baixo com apoio nos cotovelos». (27 de Abril de 2004).</p>
	<p>Domínio Social (b2)</p>	<p>«Nasceu uma história inventada pela grupo: A árvore mágica». (Memorando de Dezembro de 2003); «(...) as crianças aproximam-se umas das outras». (3 de Fevereiro de 2004); «A forma como cada criança (...) interage e se relaciona com os outros (...)». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004); «(...) desenham-se comportamentos sociais que se traduzem em indicadores de integração social: (...) aprofundamento das interações entre pares; (...) partilhados sentimentos de amizade; (...) espírito de grupo/equipa». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004); «Reflexão em grupo (...)». (4 de Fevereiro de 2004); «(...) todos os elementos do grupo são envolvidos numa lengalenga (...)», (4 de Fevereiro de 2004); «A interação entre as distintas poéticas expressivas (...)», (5 de Fevereiro de 2004); «(...) motivar o grupo a seleccionar um dos seus trabalhos colectivos (...)». (9 de Fevereiro); «Preparação da festa de carnaval que se realizará em conjunto com os alunos do 1º C.E.B. e outras crianças apoiadas pela E.P.E.I. no concelho de Tavira». (17 de Fevereiro de 2004); «Fazer convites para os pais, irmãos, outros familiares e vizinhos». (17 de Fevereiro de 2004); «Brincar ao faz de conta com todos os meninos que vêm mascarados». (17 de Fevereiro de 2004); «Actividades lúdicas espontâneas envolvendo os diferentes níveis etários (...)». (19 de Fevereiro de 2004); «(...) articulação de estéticas individuais em prol de uma prática artística de grupo». (1 de Março de 2004); «(...) texto dramático criado em grupo (...)». (3 de Março de 2004); «Reflexão em grupo (...)». (8 de Março de 2004); «Combinou-se propor uma resposta a quem vai ouvir a canção (...)». (8 de Março de 2004); «Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...) gravadas e ouvidas pelo grupo (...)». (10 de Março de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Capacidades / Competências</p> <p>(b)</p>	<p>Domínio Social</p> <p>(b2)</p>	<p>«O grupo manifesta consenso (...)». (23 de Março de 2004);</p> <p>«(...)desenvolvem-se sequências de imagens sendo estas organizadas em grupo; (...) criação de um musicograma elaborado em grupo». (23 de Março de 2004);</p> <p>«O encontro conta com a participação de toda a população infantil abrangida pelo programa de E.P.E.I. no concelho de Tavira, respectivas famílias, educadoras itinerantes do concelho e Presidente da Junta de freguesia de Santiago ». (1 de abril de 2004);</p> <p>«(...) adereços construídos em grupo tendo em vista o desenvolvimento dos jogos tradicionais». (1 de Abril de 2004);</p> <p>«As crianças fazem uma roda. Todos participam na lengalenga (...)». (6 de Abril de 2004);</p> <p>«(...) todos tomam atenção ao lenço (...)». (6 de Abril de 2004);</p> <p>«Todos concordam em fazer jogos (...)». (19 de Abril de 2004);</p> <p>«Duas crianças juntam as costas e dançam. (...) convidam-se outros pares a participar quando a música acaba». (20 de abril de 2004);</p> <p>«Uma criança toca pandeireta, as restantes circulam em torno das cadeiras (...)». (21 de abril de 2004);</p> <p>«(...) bate com o objecto no chão em frente do colega sentado à direita». (22 de Abril de 2004);</p> <p>«Metade do grupo distribui-se peja sala (...)». (26 de Abril de 2004).</p>
	<p>Domínio Comunicativo</p> <p>(b3)</p>	<p>«(...) procedeu-se ao registo das suas verbalizações». (Memorando de Dezembro de 2003);</p> <p>«Parece a chuva a cair». (3 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«São partilhados sentimentos de amizade». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«É solicitado que cada criança emita um som de animal tendo o grupo que identificar o animal, as características e a dinâmica do som». (Reflexão/avaliação de 3 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Reflexão em grupo (...)». (4 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Quando as gotinhas de agua foram para o lago encontraram peixinhos» (4 de Fevereiro de 2004); «(...) registo dos diálogos em papel cenário/ criação do texto dramático (...)». (4 de Fevereiro de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Capacidades / Competências (b)</p>	<p>Domínio Comunicativo (b3)</p>	<p>«(...) constatando-se a existência de uma efectiva ponte entre o real e o imaginário no decorrer do processo criativo». (4 de Fevereiro de 2004); «A interacção entre as distintas poéticas expressivas (...)». (5 de Fevereiro de 2004); «Analisando e comentando alguns dos trabalhos realizados surge a possibilidade de os divulgar (...)». (9 de Fevereiro de 2004); «(...) dramatização do poema criado (...)». (11 de Fevereiro de 2004); «Fazer convites (...)». (17 de Fevereiro de 2004); «Cantar/divulgar a canção que criámos». (17 de Fevereiro de 2004); «(...) poema a representar (...)». (18 de Fevereiro de 2004); «Apresentação/representação da canção criada». (19 de Fevereiro de 2004); «Retroacção: O que aconteceu na festa? Quantas bonecas havia? E bruxas? E índios? E crocodilos?». (1 de Março de 2004); «(...) texto dramático criado em grupo (...)». (3 de Março de 2004); «Representação do texto dramático». (3 de Março de 2004); «(...) verbalizações espontâneas da criança e canção para mostrar aos outros meninos». (8 de Março de 2004); «Audição de registo oral: gravação de conversas e canções partilhadas (...)». (8 de Março de 2004); «(...) falou directamente para o gravador (...)». (8 de Março de 2004); «Combinou-se propor uma resposta a quem vai ouvir a canção (...)». (8 de Março de 2004); «Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...)». (10 de Março de 2004); «Explorando-se o gravador como recurso promotor de redes de comunicação (...)». (10 de Março de 2004); «(...) representação gráfica dos sons a reproduzir e sua leitura (musicogramas)». (15 de Março de 2004); «(...) são criadas representações gráficas, individuais e colectivas (...)». (23 de Março de 2004); «(...) reforçar as capacidades expressivas da voz (...)». (31 de Março de 2004); «Reflectindo sobre o dia (...) surgem alguns comentários (...)». (19 de Abril de 2004); «(...) bate com o objecto no chão, em frente do colega que está sentado à direita». (22 de Abril de 2004).</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Capacidades / Competências (b)</p>	<p>Domínio Cognitivo (b4)</p>	<p>«Contámos quantos personagens tinha a história (...)». (Memorando de Dezembro de 2003); «Recriação da situação lúdica do dia anterior». (5 de Fevereiro de 2004); «É aprendida uma canção de carnaval e cantam-se versos anteriormente assimilados (...)». (9 de Fevereiro de 2004); «(...) dramatização do poema criado (...) transformando o poema numa canção». (11 de Fevereiro de 2004); «A repetição do poema (...)». (11 de Fevereiro de 2004); «Repete-se a coreografia (...)». (12 de Fevereiro de 2004); «Retroacção: O que aconteceu na festa? Quantas bonecas havia? E bruxas? E índios? E crocodilos?». (1 de Março de 2004) «(...) representação gráfica dos sons a reproduzir e sua leitura (...)». (15 de Março de 2004); «Interioriza-se o poema cantado». (17 de Março de 2004); «As mães e algumas avós assistem à audição das gravações e reconhecem verificar um efectivo desenvolvimento na linguagem das crianças». (23 de Março de 2004); «(...) a Páscoa é associada à Primavera». (31 de Março de 2004);</p>
<p>Disposições (c)</p>	<p>Interesse (c1)</p>	<p>«(...) verbalizações». (Memorando de Dezembro de 2003); «(...) sentimentos manifestados pelo grupo (...)». (3 de Fevereiro de 2004); « Verifica-se um crescente aumento de interesse pelo cariz das actividades desenvolvidas, sendo as propostas de cada criança continuamente mais elaboradas». (Reflexão! Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004); «As crianças manifestam bem estar» . (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004); «São exteriorizados sentimentos de alegria». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004); «(...) verbalizações (...)» (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004).; «(...) conferido ênfase ao jogo das gotinhas de água (...)». (4 de Fevereiro de 2004); «(...) comenta (...) dando continuidade à sua imaginação criativa». (4 de Fevereiro de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p style="text-align: center;">Disposições (c)</p>	<p style="text-align: center;">Interesse (c1)</p>	<p>«As crianças aderem à proposta (...)». (4 de Fevereiro de 2004); «(...) o registo dos diálogos (...) coexistiu com as montagens representativas desenvolvidas pelas crianças». (4 de Fevereiro de 2004); «(...) constatando-se a existência de uma efectiva ponte entre o real e o imaginário no decorrer do processo criativo». (4 de Fevereiro de 2004); «Recriação da situação lúdica do dia anterior». (5 de Fevereiro de 2004); «A interacção entre as distintas poéticas expressivas conduz-nos ao espaço exterior (...)». (5 de Fevereiro de 2004); «O interesse manifestado pelas fotografias (...)». (9 de Fevereiro de 2004); «(...) o interesse do grupo em falar sobre o carnaval». (9 de Fevereiro de 2004); «Cada criança imagina e cria o seu palhaço». (10 de Fevereiro de 2004); «Actividades lúdicas espontâneas envolvendo os diferentes níveis etários (...)». (19 de Fevereiro de 2004); «Muita atenção e concentração face à apreciação do espectáculo promovido pelos alunos do 1º C.E.B.; Ocorrem manifestações espontâneas: palmas, risos, participação na lengalenga evocada ao longo da peça». (19 de Fevereiro de 2004); «Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...)». (Memorando de 10 de Março de 2004); «(...) actividades de canto solicitadas pelas crianças (...)». (15 de Março de 2004); «Todos manifestam vontade de voltar a ouvir a gravação (...)». (23 de Março de 2004); «Verifica-se (...) uma crescente motivação em participar e ouvir a própria voz». (Reflexão de 23 de Março de 2004); «(...) motivadas a elaborar crachás de participação». (1 de Abril de 2004); «Todos participam na lengalenga (...)». (6 de Abril de 2004); «Todas as crianças tentam reproduzir exactamente os movimentos e os sons». (19 de Abril de 2004); «(...) boa aceitação deste género musical (...)». (26 de Abril de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Disposições (c)	Participação (c2)	Constata-se uma efectiva coincidência com os indicadores enumerados na sub-categoria «c1», o que nos poderá levar a concluir que os factores «interesse» e «participação» estão intrinsecamente associados, coexistindo e caracterizando em sintonia a categoria «Disposições».
Sentimentos (d)	Auto – Estima (d1)	<p>«As crianças manifestam bem estar». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004).;</p> <p>«(...) interacção entre as distintas poéticas expressivas (...)». (5 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«(...) o aspecto lúdico assumiu um caracter promotor de envolvimento, de desinibição, de aproximação, de conhecimento, de interacção, de partilha, de integração (...)». (16 de Março de 2004);</p> <p>«(...) e eu já sei cantar sozinha». (23 de Março de 2004);</p> <p>«Verifica-se que existe cada vez mais desinibição na presença do gravador e uma crescente motivação em participar e ouvir a própria voz». (Reflexão de 23 de Março de 2004);</p> <p>«As mães e algumas avós assistem à audição das gravações e reconhecem verificar um efectivo desenvolvimento na linguagem das crianças: - A minha em casa canta o dia inteiro, sabe as canções todas e percebe-se muito bem o que ela diz. Já se percebe muito melhor... - Comenta a mãe da criança «C». (Reflexão de 23 de Março de 2004).</p>
	Aceitação / Respeito pelo outro (d2)	<p>«(...) o sol é uma bola cor de laranja, imaginada para se jogar: É oferecido por um elemento de cada vez a todos os amigos do grupo que por sua vez a recebem com muito cuidado e carinho como se de um bebé se tratasse». (3 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«As crianças manifestam bem estar». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«(...) interacção entre as distintas poéticas expressivas (...)». (5 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Apreciação da actividade teatral desenvolvida pelo grupo do 1º C.E.B.». (19 de Fevereiro de 2004).</p> <p>«Muita atenção e concentração face à apreciação do espectáculo promovido pelos alunos do 1º C.E.B.». (19 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Sensibilização para a questão do isolamento humano». (8 de Março de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Sentimentos (d)	<p>Aceitação / Respeito pelo outro (d2)</p>	<p>«(...) o aspecto lúdico assumiu um caracter promotor de envolvimento, de desinibição, de aproximação, de conhecimento, de interacção, de partilha, de integração de um novo elemento no grupo (...)). (16 de Março de 2004);</p> <p>«(...) formam um circulo; uma delas vai ao centro e executa um movimento acompanhado por um som. Todas as crianças tentam reproduzir exactamente os movimentos e os sons». (19 de Abril de 2004);</p> <p>«Duas crianças juntam as costas e dançam. Uma comanda o movimento e a outra segue-o; invertem-se as posições e convidam-se outros pares a participar (...)). (20 de Abril de 2004).</p>
	<p>Partilha (d3)</p>	<p>«O sol é uma bola cor de laranja, imaginada para se jogar. É oferecido por um elemento de cada vez a todos os amigos do grupo que por sua vez a recebem com muito cuidado e carinho como se de um bebé se tratasse». (3 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«São partilhados sentimentos de amizade». (Reflexão/ Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Reforça-se o espirito de grupo/equipa». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«É exposto na sala um desenho oferecido à educadora por uma criança apoiada em situação de domicilio». (9 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Partilham-se vivências relativamente a contactos estabelecidos pela educadora nessa localidade (englobando relatos de actividades desenvolvidas e registos fotográficos)». (9 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«(...) motivar o grupo a seleccionar um dos seus trabalhos colectivos (...). E assim, o correio artístico começou a ganhar forma». (9 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Para alem do evento que revela a necessidade de partilha (...)). (9 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Apresentação/representação da canção criada; apreciação da actividade teatral desenvolvida pelos alunos do 1º C.E.B. (19 de Fevereiro de 2004);</p> <p>«Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...)). (Memorando de 10 de Março de 2004);</p>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
<p>Sentimentos (d)</p>	<p>Partilha (d3)</p>	<p>«Explorando-se o gravador como promotor de redes de comunicação (...)». (Memorando de 10 de Março de 2004); «(...) o aspecto lúdico assumiu um carácter promotor de envolvimento, de desinibição, de aproximação, de conhecimento, de interacção (...)». (16 de Março de 2004); «Esta canção é muito bonita e eu já sei cantar sozinha. Eu gosto muito de cantar. Também já sei aquela do porquinho, a do coelhinho... a do barquinho, a do bom dia... aquela da chuva... - Comenta a criança «A». (23 de Março de 2004); «(...) levados para casa a fim de serem oferecidos a familiares e amigos. Pretende-se assim sensibilizar as crianças para a importância da partilha, promovendo-se simultaneamente valores como a amizade, o amor e a união familiar). (31 de Março de 2004).</p>

3.1– Cruzamento de categorias

Atendendo ao memorando de Dezembro de 2003 verifica-se o cruzamento de categorias no que concerne ao «(...) registo das (...) verbalizações», coexistindo simultaneamente as sub-categorias «b3» e «c1/c2» ou seja, o domínio comunicativo, inserido na categoria «capacidades/competências» actua em conformidade com um efectivo interesse/participação por parte do grupo, articulando, deste modo, a categoria «disposições».

Ao analisarmos o referido registo verificamos que «Nasceu uma historia inventada pelo grupo: A árvore mágica». Este evento conduz-nos às sub-categorias «a2» e «b2», aliando os factos ao domínio social, no cruzamento das categorias «conhecimentos» e «capacidades/competências».

Reportando-nos à reflexão/avaliação de 3 de Fevereiro de 2004 constata-se que ao ser assumido que «(...) o sol é uma bola cor de laranja, imaginada para se jogar» estamos a referir as sub-categorias «a1», «d2» e «d3», ou seja, ideias; aceitação/respeito pelo outro e partilha, no âmbito das categorias «conhecimentos» e «sentimentos».

Por outro lado, neste dia é ainda anotado que «(...) cada criança representa o corpo no espaço (...)», o que nos remete para a categoria «a», sub-categoria «a1» e simultaneamente para a categoria «b», sub-categoria «b1», ou seja, remete-nos para a categoria «conhecimentos», sub-categoria ideias bem como para a categoria «capacidades/competências» no que diz respeito ao domínio físico.

A manifestação de «(...) diferentes estéticas de representação nas montagens representativas de aspecto dramático (...)» caracterizam também as notas de campo efectuadas na data acima referida o que nos permite constatar nova abordagem à

categoria «a», nas suas sub-categoria «a1» e «a2». Assim, são detectadas ideias e factos, integrando a categoria «conhecimentos».

A sub-categoria ideias, no domínio da categoria «conhecimentos» é igualmente identificada quando se descreve «(...) sendo as propostas de cada criança continuamente mais elaboradas». Deste modo, o registo cruza as categorias «a1» e «c1/c2» uma vez que remete ainda para a categoria «disposições» no que concerne ao interesse/participação verificados.

A reflexão/avaliação deste dia leva-nos a recordar o desenvolvimento de actividades baseadas em «(...) identificar o animal, as características e a dinâmica do som». Deste modo, verifica-se um paralelismo existencial entre as sub-categorias «a2» e «b3», podendo concluir que, mais uma vez, existe uma efectiva aliança entre as categorias «conhecimentos» e «capacidades/competências».

Em 4 de Fevereiro de 2004 constata-se que as crianças prosseguem «(...) dando continuidade à sua imaginação criativa» o que permite cruzar as sub-categorias «a1» e «c1/c2» e verificar que as ideias evocadas estão intrinsecamente associadas a factores de interesse/participação, articulando a categoria «conhecimentos» com a categoria «disposições».

Ainda no que diz respeito à sub-categoria «a1» regista-se: «(...) coexistiu com as montagens representativas desenvolvidas pelas crianças». Esta nota de campo referente também a 4 de Fevereiro de 2004 inclui as sub-categoria «a2», «a4» e «c1/c2» uma vez que se constitui um facto, revela acção sobre acontecimentos e deixa transparecer interesse/participação por parte do grupo. E assim, mais uma vez a categoria «conhecimentos» é cruzada com a categoria «disposições».

Por outro lado, no dia referido «(...) constatando-se a existência de uma efectiva ponte entre o real e o imaginário no decorrer do processo criativo» volta-se a identificar a sub-categoria «a1» bem como as sub-categorias «a2» e «b3», articulando deste modo as categorias «conhecimentos» e «capacidades/competências».

No que concerne às notas de campo de 5 de Fevereiro de 2004 tomamos consciência da «Recriação da situação lúdica do dia anterior» o que nos encaminha para as sub-categorias «a2», «a4», «b4» e «c1/c2». Assim, cruzam-se as categorias «conhecimentos», «capacidades/competências» e «disposições» no que respeita a factos, acção sobre acontecimentos, domínio cognitivo e interesse/participação, respectivamente.

No dia 9 de Fevereiro de 2005 «Questionam-se as características de cada personagem», permitindo-nos salientar as sub-categorias «a1» e «a5», no domínio da categoria «conhecimentos».

Ainda nesta data «Analisando e comentando alguns dos trabalhos realizados surge a possibilidade de os divulgar (...)». Deste modo, constata-se essencialmente a existência das sub-categorias «a2» e «a4», traduzidas por factos e acção sobre acontecimentos, integrando mais uma vez a categoria «conhecimentos».

Esta nota de campo aponta também para a «(...) necessidade de partilha (...)» articulando as sub-categorias «a2» e «d3» no contexto das categorias «conhecimentos» e «sentimentos», respectivamente.

Neste dia «É aprendida uma canção de carnaval e cantam-se versos anteriormente assimilados (...)» o que nos remete para as sub-categorias «a2» e «b4», incluídas nas categorias «conhecimentos» e «capacidades/competências».

Em 10 de Fevereiro de 2004 «É construído um poema alusivo ao carnaval» o que assenta nas sub-categorias «a1» e «a2», no âmbito da categoria «conhecimentos».

No referido dia «Cada criança imagina e cria o seu palhaço (...)» o que nos indica o cruzamento entre as categorias «conhecimentos» e «disposições», mais concretamente no que diz respeito às sub-categorias «a1» e «c1/c2».

A 11 de Fevereiro «(...) transformando o poema numa canção» constata-se o cruzamento entre as sub-categorias «a1», «a2» e «b4», articulando as categorias «conhecimentos» e «capacidades/competências».

«A criação de uma pequena coreografia tendo como motivação as personagens abordadas no poema» caracteriza também as notas de campo do citado dia, apontando, na sua análise, para as sub-categorias «a1» e «a2».

Por outro lado a «(...) dramatização do poema criado (...)» contextualiza as sub-categorias «a2», «b3» e «b4», indicando as categorias «conhecimentos» e «capacidades/competências».

O cruzamento entre as sub-categorias «a1» e «a2» verifica-se também quando é referido que «(...) é de salientar os jogos do faz de conta». Esta referência, datada de 19 de Fevereiro de 2004 articula ideias e factos.

Ainda neste dia procede-se à «Apresentação/representação da canção criada» envolvendo-se deste modo as sub-categorias «b3» e «d3», no seio das categorias «capacidades/competências» e «sentimentos».

Em 3 de Março de 2004 regista-se a «(...) elaboração do texto dramático criado em grupo (...)» e identificam-se as sub-categorias «a1», «a2», «b2» e «b3», permitindo-nos verificar de novo a coexistência das categorias «conhecimentos» e «capacidades/competências».

No referido dia ao procedermos à «Representação do texto dramático» não duvidamos estar a cruzar as sub-categorias «a1», «a2» e «b3», persistindo a abordagem simultânea às categorias «conhecimentos» e «capacidades/competências».

Datada de 8 de Março surge a nota de que as crianças «(...) escutam uma gravação efectuada em situação de domicilio (...)» encaminhando-nos para as sub-categorias «a2» e «a4», enquadradas na categoria «conhecimentos».

A 10 de Março de 2004 anota-se que «(...) sugerem enviar outras canções (...)» o que nos remete para as sub-categorias «a1», «a4», «b2», «b3», «c1/c2» e «d3». Estamos então a cruzar todas as categorias: «conhecimentos», «capacidades/competências», «disposições» e «sentimentos».

No dia 15 de Março as «(...) actividades de canto solicitadas pelas crianças (...)» apelam às sub-categorias «a1» e «c1/c2» articulando a categoria «conhecimentos» com a categoria «disposições».

Em 22 de Março de 2004 «É solicitado ao grupo que observe (...) e identifique elementos que caracterizam a nova estação do ano». Esta actividade vai ao encontro das sub-categorias «a2» e «a4», integrando-se na categoria «conhecimentos».

Quando nos debruçamos sobre as notas de campo de 23 de Março de 2004 podemos constatar que «(...) a criação de um musicograma elaborado em grupo» cruza as sub-categorias «a1» e «b2» ou seja, a categoria «conhecimentos» com a categoria «capacidades/competências» nas suas vertentes ideias e domínio social, respectivamente.

Em 19 de Abril de 2004 regista-se que «Todas as crianças tentam reproduzir exactamente os movimentos e os sons». Deste modo, sublinha-se a indicação das categorias «disposições» e «sentimentos» no que reporta à manifestação de interesse/participação e aceitação/respeito pelo outro, anotando-se as sub-categorias «c1»/«c2» e «d2».

No que concerne à «Dança de costas», «Baile da maçã» e «Jogo da cadeira», actividades desenvolvidas a 20 de Abril de 2004, há a salientar a identificação das sub-categorias «a2» e «b1». E assim, factos e domínio físico aliam as categorias «conhecimentos» e «capacidades/competências».

Anota-se no dia 22 de Abril um jogo em que a criança «(...) bate com o objecto no chão, em frente do colega sentado à direita». Deste modo, analisando os aspectos lúdicos inerentes ao desenvolvimento da actividade registam-se as sub-categorias «b2» e «b3», possibilitando-nos conferir ênfase aos domínios social e comunicativo, enquadrados na categoria «capacidades/competências».

Em 26 de Abril de 2004 regista-se que «Metade do grupo distribui-se pela sala (...)». Então, poderemos considerar um efectivo enquadramento das sub-categorias

«a2», «b1» e «b2», contextualizadas nas categorias «conhecimentos» e «capacidades/competências», enfatizando a abordagem ao domínio social que coexiste com o domínio físico.

Datada de 27 de Abril de 2004 surge uma nota de campo afirmando que «As actividades incidem sobre exercícios de respiração». Este registo permite-nos pois identificar as categorias «conhecimentos» e «capacidades/ competências» no que respeita às sub-categorias «a2» e «b1», nomeadamente factos e domínio físico.

DATA	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIAS				SUBCATEGORIAS														
		A	B	C	D	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	C1	C2	D1	D2	D3	
Dez 2003 Memorando	"Nasceu uma história inventada pelo grupo: A Árvore Mágica"; "(...) as crianças referem que a árvore onde estavam a brincar é mágica porque se transforma e transforma também os animais e as pessoas; Elaboração de um cenário: "Criação de um texto colectivo";	X	X	X			X									X	X			
3-Fev-04	"(...) o sol é uma bola cor de laranja imaginada para se jogar"; "(...) cada criança representa o corpo no espaço (...); "(...) Diferentes estéticas de representação nas montagens representativas de aspecto dramático (...); "(...) Identificar o animal, as características e a dinâmica dos sons"; "(...) Ponte entre o real e o imaginário no decorrer do processo criativo"	X	X		X	X	X				X		X		X	X		X	X	
05-Fev-04	"Recriação da situação lúdica do dia anterior"	X	X	X		X			X				X	X	X	X				
09-Fev-04	"Questionam-se as características de cada personagem"; "Analisando e comentando alguns dos trabalhos realizados, surge a possibilidade de os divulgar (...); "(...) necessidade de partilha (...); "É aprendida uma canção de carnaval e cantam-se versos anteriormente assimilados (...)"	X			X	X		X		X			X						X	
10-Fev-04	" É construído um poema alusivo ao carnaval "; Cada criança imagina e cria o seu palhaço (...).	X				X	X							X	X					
11-Fev-04	"(...) Transformando o poema numa canção"; "A criação de uma pequena coreografia tendo como motivação as personagens abordadas no poema"; "(...) dramatização do poema criado (...)"	X	X			X	X					X	X							

DATA	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIAS				SUBCATEGORIAS													
		A	B	C	D	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	C1	C2	D1	D2	D3
19-FEV-04	"(...) é de salientar os jogos do Faz-de-Conta"; "Apresentação / Representação da canção criada".	X	X		X	X	X												X
3-Mar-04	"(...) elaboração do texto dramático criado em grupo (...); "Representação do Texto dramático"	X	X			X	X						X						
08-Mar-04	"(...) escutam uma gravação efectuada em situação de domicílio (...);	X					X		X										
10-Mar-04	"(...) sugerem enviar outras canções (...)"	X	X			X			X			X	X	X	X				X
15-Mar-04	"(...) actividades de canto solicitadas pelas crianças (...)"	X		X		X					.2			X	X				
22-Mar-04	"É solicitado ao grupo que observe (...) e identifique elementos que caracterizam a nova estação do ano"	X					X		X										
23-Mar-04	"(...) a criação de um musicograma elaborado em grupo"	X	X			X						X							
19-Abr-04	"Todas as crianças tentam reproduzir exactamente os movimentos e os sons"			X	X									X	X			X	
20-Abr-04	"Dança de Costas"; "Baile da Maçã"; "Jogo da Cadeira"	X	X				X				X								
22-Abr-04	"(...) bate com o objecto no chão, em frente do colega sentado à direita"		X									X	X						
26-Abr-04	"Metade do grupo distribui-se pela sala (...)"	X	X				X				X	X							
27-Abr-04	"As actividades incidem sobre exercicios de respiração"	X	X				X				X								

4 – Quadros relativos à ocorrência das actividades de Arte na Educação

4.1 - Actividades desenvolvidas

4.1.1 – Quadro 1A

Mês: Dezembro de 2003

Data	Ocorrência das Actividades de Arte na Educação			
	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
Memorando de Dezembro 2003		Actividade lúdica	Elaboração de um cenário partindo da observação do meio circundante (recorte, colagem, pintura e desenho)	Criação de um texto colectivo e dramatização da história criada

4.1.2 – Quadro 2 B

Mês: Fevereiro de 2004

Data	Ocorrência das Actividades de Arte na Educação			
	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
3 de Fevereiro de 2004	Audição de música instrumental	Expressão corporal	Criação de um cenário alusivo ao inverno (desenho, recorte e colagem)	Jogo dramático
4 de Fevereiro de 2004	Lenga-lenga (repetição de sons)	Coreografia; Actividade lúdica (repetição de movimentos)	Registo dos diálogos/criação do texto dramático	Criação do texto dramático/montagens representativas de aspecto dramático
5 de Fevereiro de 2004		Recriação de situação lúdica; Jogo de psicomotricidade		Interação entre as distintas poéticas expressivas
9 de Fevereiro de 2004	Canções (uma anteriormente interiorizada e outra nova)			Criação de personagens
10 de Fevereiro de 2004			Elaboração de máscaras (rasgagem, colagem e pintura)	Criação de um poema

Data	Ocorrência das Actividades de Arte na Educação			
	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
11 de Fevereiro de 2004	Transformação do poema em canção	Coreografia (motivada pelo poema)		Dramatização do poema criado
12 de Fevereiro e memorando de 16 de Fevereiro de 2004	Conceitos musicais: Dinâmica (forte, piano); Altura (grave, agudo); Timbre (xilofone, voz, corpo); Ritmo (pulsção através de batimentos corporais e marcha); Andamento (acelerando e ritardando)	Repetição da coreografia iniciada no dia anterior e inclusão de novos movimentos corporais		
18 de Fevereiro de 2004	Canção	Movimentação do corpo no espaço definido	Registos gráficos (convites)	Ensaio do poema a representar
19 de Fevereiro de 2004	Canção	Actividades Lúdicas		Representação da canção criada; Apreciação de actividade teatral; Jogos de «Faz de Conta»

4.1.3 – Quadro 3 C

Mês: Março de 2004

Data	Ocorrência das Actividades de Arte na Educação			
	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
1 de Março de 2004			Registos gráficos (texto dramático)	Elaboração de um texto dramático/montagens representativas de aspecto dramático

Data	Ocorrência das Actividades de Arte na Educação			
	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
3 de Março de 2004	Jogos de palavras, sílabas, sons e rimas		Conclusão dos registos gráficos referentes à criação do texto dramático	Continuação das actividades iniciadas no dia 1 de Março; Representação do texto dramático
8 de Março e memorando de 10 de Março de 2004	Audição de gravações; Identificação de vozes; Identificação da exploração do ritmo			
10 de Março de 2004			Desenho, recorte, colagem e pintura	
15 de Março de 2004	Utilização de instrumentos musicais (sons intercalados com os versos do poema introduzido); Musicograma; Canções		Musicogramas: representação simbólica dos instrumentos; Representação gráfica dos sons	
16 de Março de 2004		Actividades de psicomotricidade / jogos lúdicos	Pintura, colagem e desenho	
17 de Março de 2004	Transformação do poema numa canção		Conclusão das actividades iniciadas no dia anterior; Carimbagem; Elaboração de embrulhos	
22 de Março de 2004	Canção		Cenário alusivo à Primavera: pintura, desenho, recorte e colagem de materiais diversos	

Data	Ocorrência das Actividades de Arte na Educação			
	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
23 de Março de 2004	Audição de gravação, canção, introdução de instrumentos musicais, identificação de vozes, gravação de sons ambientais, organização dos sons ambientais, interpretação de musicogramas		Representações gráficas de sons ambientais; Elaboração de musicogramas	Elaboração de um texto dramático/montagens representativas de aspecto dramático
31 de Março de 2004	Exploração das capacidades expressivas da voz		Elaboração de elementos alusivos à Pascoa/Primavera (desenhos e colagens)	

4.1.4 – Quadro 4D

Mês: Abril de 2004

Data	Ocorrência das Actividades de Arte na Educação			
	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
1 de Abril de 2004			Elaboração de crachás (pinturas); Construção de adereços (desenhos, recortes, colagens, rasgagens e papeis amachucados)	Elaboração de um texto dramático/montagens representativas de aspecto dramático
6 de Abril de 2004		Jogo de roda, actividades lúdicas/jogos de psicomotricidade		

Data	Ocorrência das Actividades de Arte na Educação			
	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
19 de Abril de 2004	Reprodução de sons; Exploração das capacidades expressivas da voz	Actividades lúdicas/jogos de psicomotricidade baseados na repetição de movimentos e sons		Montagens representativas de aspecto dramático (animais em transformação segundo sequência pré estabelecida)
20 de Abril de 2004	Audição de músicas instrumentais	Dança de costas e baile da maçã		Improvisações de estéticas expressivas
21 de Abril de 2004	Exploração de um instrumento musical; Atenção ao som reproduzido e à ausência do mesmo	Actividade psicomotora: jogo da cadeira		Seleção, colocação e troca de adereços; Caracterizações diversas conducentes à diversidade de montagens representativas de aspecto dramático
22 de Abril de 2004	Canção	Actividade psicomotora: jogo do objecto		
26 de Abril de 2004	Audição de música; Atenção ao som e à sua ausência	Actividades psicomotoras: jogo das estátuas, movimento a pares e alternância de formas de movimento		As diferentes possibilidades de movimento desencadeiam distintas poéticas expressivas
27 de Abril de 2004	Audição de música instrumental	Posturas corporais/consciência corporal; Repetição de movimentos lentos (respiração: inspiração / expiração)		

4.2- Registo quantitativo da observação mensal

4.2.1 - Quadro 1

Mês: Dezembro de 2003 (Memorando)

Registo quantitativo da observação mensal/ número de dias em que ocorrem as actividades de Educação Artística	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
	-	1	1	1

4.2.2 – Quadro 2

Mês: Fevereiro de 2004

Registo quantitativo da observação mensal/ número de dias em que ocorrem as actividades de Educação Artística	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
	8	7	4	8

4.2.3 – Quadro 3

Mês: Março de 2004

Registo quantitativo da observação mensal/ número de dias em que ocorrem as actividades de Educação Artística	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
	6	1	9	2

4.2.4 – Quadro 4

Mês: Abril de 2004

Registo quantitativo da observação mensal/ número de dias em que ocorrem as actividades de Educação Artística	Educação Musical	Movimento e Dança	Expressão Plástica	Poéticas de Representação
	6	7	1	4

5 - Indicadores de integração social (emergentes do grupo-alvo) no desenvolvimento das experiências de pedagogia artística tendo como referência as categorias definidas

5.1 - Quadro A

1.ª Categoria: Conhecimentos

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
Ideias (a1)	Elabora, cria, verbaliza, sugere, refere, imagina, planifica
Factos (a2)	Obs: Esta sub-categoria coexiste com todas as restantes
Conceitos (a3)	Conhece
Acção sobre acontecimentos (a4)	Reflecte, continua, articula, projecta
Troca de informações (a5)	Relata, escuta, dialoga, informa, comunica

5.2 - Quadro B

2.ª Categoria: Capacidades/Competências

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
Domínio físico (b1)	Descobre potencialidades motoras
Domínio social (b2)	Respeita a vez do outro, coopera, negocia
Domínio comunicativo (b3)	Verbaliza, sugere, refere, repete, identifica, manifesta, expressa, relata, escuta, dialoga, informa
Domínio cognitivo (b4)	Executa, relaciona, identifica, recria, analisa

5.3 - Quadro C

3.ª Categoria: Disposições

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
Interesse (c1)	Motiva-se, entusiasma-se, interessa-se
Participação (c2)	Motiva-se, entusiasma-se, interessa-se

Nota: Constata-se que as sub-categorias «interesse» e «participação» incluem os mesmos indicadores, permitindo concluir a sua coexistência e efectiva articulação.

5.4 - Quadro D

4.ª Categoria: Sentimentos

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
Auto-estima (d1)	Recebe, oferece, entrega, desinibe, aproxima-se, confia, propõe, reforça, aborda, realça, salienta, comenta, divulga, expõe, revela, sugere, assume, opina, constrói, desenvolve, organiza, realiza, apresenta, representa, manifesta, contacta, evoca, inicia, retribui, expressa, defende, argumenta, contribui, produz, intervém, participa, programa, descreve, refere, desencadeia, palpita, hipotiza, diversifica, interage, utiliza as capacidades expressivas do corpo e da voz, concebe, orienta actividades / conduz, lidera, dinamiza jogos, informa, afirma, sabe, interpreta, reforça, desafia, comanda, selecciona, descobre, indica, comenta, esclarece, convida, persiste, enfatiza/realça
Aceitação/Respeito pelo outro (d2)	Contribui, intervém, participa, interage, dinamiza, recebe, oferece, entrega, aproxima-se, propõe, partilha, solicita, divulga, expõe, concorda/discorda, aceita, repete, aprecia, assiste, apresenta, representa, retribui, colabora, reconhece, informa, pergunta, combina, adverte, relembra, motiva, desafia, acompanha, convida, distribui, contacta, possibilita
Partilha (d3)	Apoia, solicita, recebe, oferece, envolve, recolhe, estabelece relações, expressa, contribui, produz, intervém, participa, interage, dinamiza, entrega, aproxima-se, integra / inclui, divulga, aceita, concorda, discorda, aprecia, assiste, apresenta, representa, retribui, envolve, colabora, reconhece, informa, escuta, adverte, relembra, motiva, disponibiliza, indica, esclarece, questiona, afirma, combina, distribui, contacta, tolera.

6 – Discussão final dos resultados relativos às actividades de Educação Artística desenvolvidas na comunidade isolada

Atendendo à análise das notas de campo relativas ao desenvolvimento de actividades de Educação Artística promovidas pelas educadoras da E.P.E.I. no concelho de Tavira, considera-se que as seis crianças apoiadas em situação de núcleo (numa escola devoluta do 1º C.E.B., na comunidade isolada) promoveram o desenvolvimento da capacidade de expressar ideias e sentimentos, incluindo a aquisição de conceitos, destreza e competências a diferentes níveis, destacando-se o domínio social.

Afinal, concorda-se com Bruner (s/d) quando afirma que «O primeiro objectivo de um acto de aprendizagem, para lá do prazer que possa dar, é ter utilidade no futuro. Aprender não deve apenas conduzir-nos a um determinado sitio, deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade» (p.39).

Colocada a tónica no domínio das diferentes formas de expressão considera-se que existiu uma efectiva diversificação de situações e experiências de aprendizagem permitindo à criança um progressivo domínio do seu corpo e conseqüente tomada de consciência de si próprio na relação com os objectos e com os outros.

Na verdade, tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) «O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem» (p.58).

No âmbito da Expressão e Comunicação salientam-se as situações de jogo simbólico face à frequência com que ocorreram, exigindo do educador uma parceria activa no encadeamento das acções e a participação constante das famílias, contribuindo para o enriquecimento das actividades.

Segundo Ministério da Educação/DEB (1998) «(...) a contribuição dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução e avaliação do projecto torna-se necessária (...). Esta colaboração num processo interactivo apoia-se em formas de negociação que permitem enriquecer e alargar o desenvolvimento do processo e conseguir melhores resultados» (p.96).

Neste âmbito é de referir que a colaboração das diferentes famílias se constituiu uma pertinente valia no que concerne à articulação dos diferentes domínios do saber, visando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Assim, ao se integrarem no conjunto diversificado das actividades desenvolvidas, as famílias das crianças apoiadas contribuíram para a articulação das diferentes áreas de conteúdo, numa finalidade comum que ligou os momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação e comunicação.

Ministério da Educação/DEB (1997) esclarece que «A resposta dada aos alunos tem que ter em conta a comunidade de onde provêm, as suas características e necessidades» (p.110).

Assente neste princípio surgiu a necessidade de integrar as dimensões participativas do trabalho de projecto, permitindo incluir intenções formativas junto da

comunidade e uma reflexão alargada sobre os problemas educativos que reforçam o papel da escola no desenvolvimento local.

Deste modo constatou-se que atender e respeitar as vivências e os saberes de cada aluno numa perspectiva sistémica e ecológica permitiu valorizar o meio em que ocorreu o desenvolvimento, conduzindo o processo educativo à compreensão dessa realidade.

Na verdade considera-se que ao acentuar a importância das interações entre os sistemas que têm influência directa ou indirectamente na educação dos alunos influencia-se a sua educação, tirando proveito de potencialidades e ultrapassando limitações.

Acreditando-se que as interações entre os sistemas alargaram e diversificaram as oportunidades educativas dos alunos apoiando simultaneamente o trabalho dos adultos, a acção educativa assumiu assim uma dinâmica articulada, relacional, reflexiva e de negociação, procurando-se que todas as áreas curriculares entrassem em convergência no desenvolvimento das actividades de Educação pela Arte.

Afirma-se então que a relação pedagógica com os alunos assentou na consciência de que é na família e no meio social mais próximo que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social pelo que se considerou essencial aproveitar o espaço da comunidade como espaço educativo, valorizando os recursos do meio circundante e apelando à participação de todos os que influenciam a socialização.

Esta intenção educativa constituiu-se estratégia no desenvolvimento da auto estima, auto confiança e autonomia, caracterizando simultaneamente a relação pedagógica estabelecida entre educadoras e crianças apoiadas em situação de isolamento.

Relativamente à representação gráfica constatou-se que as produções das crianças estão fortemente relacionadas com o conhecimento que têm do mundo, com as suas vivências e modelos referenciais. Assim, para além de verificarmos a representação de imagens interiorizadas, constatamos ainda que a diversidade de materiais disponibilizados pelas educadoras constituem uma novidade no universo da criança fomentando a sua curiosidade, o desejo de exploração e a actividade criadora.

Vigotsky (1986) refere que «Llamamos actividad creadora a toda realizacion humana creadora de algo nuevo (...)» (p.7).

Concorda-se com o autor por reforçar que é precisamente a actividade criadora do homem que faz dele um ser projectado para o futuro, contribuindo na modificação do seu presente.

Assim, Vigotsky (1986) afirma que « (...) la imaginacion, com base de toda actividad creadora, se manifesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural possibilitando la creacion artística, científica y técnica» (p.10).

Atendendo e respeitando a posição do autor surgiu a planificação das actividades de Educação Artística:

- Registo de verbalizações e histórias inventadas fruto das conversas em grande grupo
- Recolha de informação no mundo da imaginação criativa da criança
- Estabelecimento de pontes entre o real e o imaginário através do processo criativo

- Conceção de textos livres
- Dramatizações sobre as histórias criadas e registadas

Deste modo, constituíram-se objectivos específicos:

- Analisar as poéticas de representação emergentes das manifestações de estética teatral veiculadas pela expressão artística de cada criança
- Articular a estética teatral de cada criança com os conceitos teóricos defendidos ao longo dos tempos
- Reflectir sobre as potencialidades da Educação Artística enquanto contributo para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais

Identificam-se também estratégias nucleares:

- Incisão do estudo na prática de textos (individuais e colectivos) visando a produção de projectos concretos de escrita para o teatro
- Elaboração de instrumentos pedagógicos no desenvolvimento das práticas de expressão artística
- Consciencialização do papel da Educação Artística como pilar incontornável na intervenção educativa e comunitária

Relativamente à Expressão Musical foram promovidas competências de identificação, produção, reprodução de sons, ritmos, canções... Deste modo, ao movimentarem-se muitas vezes ao ritmo de sons e melodias são também desenvolvidas capacidades de expressão corporal associadas à Expressão Musical.

Então, no que concerne às actividades de Educação Artística desenvolvidas na comunidade isolada definem-se como palavras-chave:

- Imaginação criativa
- Expressão plástica
- Expressão corporal
- Voz
- Estéticas teatrais

Atendendo ao contexto em que decorreu a observação participante (acções conjuntas entre educadoras e crianças) poderemos concluir que a E.P.E.I. se norteia por valores assentes na colaboração e no trabalho de equipa.

Assim, constituíram-se objectivos da observação:

- Descrever situações
- Registar actividades
- Anotar conversas
- Referir pessoas
- Captar ideias
- Detectar estratégias
- Desencadear reflexões/palpites

Capítulo V

Conclusões

Esta investigação foi determinada pela realidade profissional da Educação de Infância na modalidade de E.P.E.I.

Na verdade, o estudo foi norteado pela natureza do contexto educativo, num horizonte pedagógico em que a Educação Artística funcionou como reagente e componente de um processo de progressiva integração social face ao problema do isolamento humano e à necessidade de buscarmos formas de actuação adequadas.

Deste modo, o presente trabalho, de natureza qualitativa, corresponde a uma tentativa de encontrar estratégias de intervenção socio-educativa, sendo seu objectivo principal identificar os contributos da Educação Artística na integração social e complementarmente tentar compreender, de forma exploratória, se as práticas de Educação Artística integram os currículos em Educação de Infância.

Assim, considerando que os professores não têm que ser necessariamente artistas, pretendeu-se que as comunidades isoladas, no âmbito do desenvolvimento de práticas de Educação Artística, pudessem reconhecer o seu papel como agentes activos, promovendo o momento em que os indivíduos tomam consciência de que a sua existência só faz sentido em função do grupo.

Situando-se o estudo no contributo da Educação Artística na integração social das comunidades isoladas e atendendo ao problema «O isolamento e suas consequências» não se duvida que, tal como defendem Almeida et al (1994) «(...) o teatro é uma forma eficaz de nos aproximar de muitas situações paradigmáticas do comportamento humano» (p.187).

Assim, as Poéticas de Representação do grupo alvo integraram sistematicamente as actividades de Educação Artística desencadeadas na comunidade isolada, aquando desenvolvimento do programa de E.P.E.I.

Reportando-nos à ocorrência das actividades de Arte na Educação, registam-se de forma qualitativa e quantitativa experiências de pedagogia artística assentes em quatro pilares: Educação Musical, Movimento e Dança, Expressão Plástica e Poéticas de Representação (Teatro).

Woods (1999) refere Tom por considerar que:

«Os educadores são capazes de conceber a sua prática de forma intencional, analisar problemas educacionais específicos, seleccionar abordagens que são adequadas ao problema, levá-las à prática, avaliar os resultados em função da intenção inicial e reconsiderar quer a abordagem quer a intenção inicial» (p. 37).

Deste modo, no âmbito de uma efectiva intenção educativa procedemos à análise das notas de campo e pudemos constatar o despertar de indicadores de integração social, o que nos permite crer que a Educação Artística se assume como contributo na integração social das comunidades isoladas.

Definidas categorias baseadas em objectivos educacionais, refere-se a sua pertinência no que concerne à análise dos dados.

Deste modo, colocando a tónica na categoria «Conhecimentos» verifica-se a sua articulação com o «Domínio Social» e o «Domínio Comunicativo» deixando transparecer indicadores comuns uma vez que «sugerir, referir, articular, projectar, relatar, escutar, dialogar, informar e comunicar» são certamente «Conhecimentos» no «Âmbito Social» e «Âmbito Comunicativo».

Enquadram-se também na sub-categoria «Domínio Social», os indicadores registados na categoria «Sentimentos», ou seja, os indicadores da sub-categoria «Auto-estima» são na sua maioria indicadores de integração social, bem como a totalidade dos restantes indicadores pertencentes às sub-categorias «Aceitação/Respeito pelo outro» e «Partilha».

Relativamente à categoria «Disposições» há a considerar que as sub-categorias «Interesse» e «Participação» incluem os mesmos indicadores, permitindo concluir a sua coexistência e uma efectiva inerência a todas as demais categorias definidas.

Então, torna-se inevitável concluir que os indicadores relativos a cada categoria constituem-se, na sua globalidade, vectores de integração social.

Constata-se assim, no seio de cada categoria definida/analizada, o alcançar de objectivos educacionais essenciais.

Deste modo, no âmbito dos «conhecimentos» verifica-se que é através de projectos de Educação Artística que se fortalecem os saberes comportamentais e as representações individuais e colectivas.

Privilegiando-se o conhecimento de acontecimentos relacionados com as práticas artísticas de grupo, recriam-se cenários educativos em prol do processamento cognitivo da criança, contextualizado em termos da experiência do dia a dia (Nelson, 1986).

Um outro aspecto é inevitavelmente a integração dos saberes pois, embora não existam disciplinas, a intencionalidade educativa teve em atenção as áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar, conferindo ênfase à

área de Expressão/Comunicação em prol do problema diagnosticado e do trabalho em desenvolvimento.

No que concerne às competências constata-se que foram evidenciadas no decorrer de projectos de Educação Artística.

Deste modo, foram utilizados procedimentos sistemáticos para ajudar a criança a adquirir capacidades básicas.

Destaca-se a competência comunicativa a partir de conversas interessantes e genuínas produzidas em pequeno grupo.

Foram explorados conceitos unificadores como conjuntos, relações e situações reais de jogo e trabalho.

Assim, através das produções das crianças foi-se verificando um efectivo aplicar de competências, realçando-se a competência social que englobou a capacidade de iniciativa e o desenvolvimento de relações satisfatórias com os outros, constatando-se muitas situações de ajuda mútua.

Pôde-se concluir que a organização e dinamização das actividades de Educação Artística promoveu a capacidade de perceber regras específicas, esperar pelo outro, negociar e utilizar uma grande variedade de capacidades de expressão/comunicação.

As crianças utilizaram, também, constantemente, os seus sentidos, na observação e percepção do meio envolvente.

Exercitaram não só a motricidade fina como também todos os movimentos do corpo no desenvolvimento de práticas de movimento e dança. E assim, relacionadas com o domínio da comunicação, as actividades desenvolvidas assentaram numa diversidade significativa de linguagens expressivas.

Considera-se que todos os projectos de Educação Artística foram oportunos no que concerne à aplicação de competências sociais, pessoais, aprendizagens básicas de

leitura, escrita e matemática bem como ao funcionamento do grupo no domínio das expressões.

Constatou-se que as crianças se envolveram de forma personalizada e única sendo esta capacidade testemunho na sua acção aquando desenvolvimento das actividades de Educação Artística.

Relativamente ao objectivo educacional «Disposições» consideramos que para além do interesse e participação detectados, as crianças revelaram persistência na acção e na articulação das experiências pedagógicas promovidas com sentido e ligação entre si.

A persistência e a alegria leva-nos a não duvidar do gosto das crianças pelas actividades desenvolvidas. Afinal, a questão era ter tanta disposição como capacidade para aplicar. Assim, a iniciativa das crianças foi desde sempre um factor a privilegiar uma vez que lhes era dada a oportunidade constante de escolher onde, quando e com quem realizar as actividades, tarefas e jogos.

De salientar o interesse pela constante negociação de propostas e construção de opiniões bem como pela criação de actividades lúdicas baseadas em jogos que se iam organizando.

Com efeito, o interesse revelou-se uma disposição sempre presente uma vez que as produções não foram baseadas em expectativas de recompensa mas sim na colaboração e no trabalho de projecto, o que fortaleceu a disposição para imaginar, explicar e interrogar.

Na verdade, a abordagem por projectos de realização prática deu ênfase ao interesse, à iniciativa e à curiosidade.

Katz e Chard (1997) reportam-se aos benefícios do trabalho de projecto e apontam como significativo o longo período de tempo que norteia as actividades,

fortalecendo assim a disposição das crianças para se empenharem em trabalhos que cativam a mente.

No que respeita ao objectivo educacional «Sentimentos» vimos como a aceitação positiva de si mesmo se fortaleceu, ajudando as crianças a aceitarem situações de frustração e de contradição.

A variedade de tarefas, jogos e actividades permitiu que todas as crianças dessem o seu contributo, promovendo as oportunidades de se sentirem competentes. Por outro lado, ao serem ajudadas a descobrir o seu corpo, os seus sentimentos, os seus pensamentos, e a agir de acordo, estão certamente a reforçar a sua competência e a fortalecer a confiança e estima por si.

Para além de serem apoiadas a serem capazes de nomear os seus sentimentos face a si próprios e face aos outros, cada criança foi incentivada constantemente a traduzir pela sua atitude, palavras e produções, a imagem que tem de si próprio.

E assim, ao explorar a esfera de si, abre outra esfera que se prende ao domínio das suas relações interpessoais. Nesta esfera considera-se significativo o facto das crianças se sentirem aceites, sentirem que pertencem a um grupo e que contribuem para experiências partilhadas assentes na pedagogia de projecto.

Acredita-se pois que os projectos de Educação Artística ajudaram a equilibrar o potencial das crianças na gerência de capacidades intelectuais e emocionais.

1 - Reflexão/Avaliação

Afigura-se-nos como não despidendo ter presente que a carreira docente se configura por processos de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, sendo composto por etapas distintas de características próprias, ao longo das quais se

verificam diferenças de atitude e empenhamento dos professores na prática educativa e no modo como percebem essa mesma prática e o processo educativo em geral.

(Gonçalves, 2000, p.95)

De acordo com esta posição, consideramos que esta realidade redundará num dar sentido e forma à acção, tanto educativa como formativa.

Em suma, o presente estudo apresentou-se como:

- Uma ruptura de modelos estereotipados, valorizando o contexto da prática educativa.
- Um acreditar na mudança e inovação em educação.
- Uma reflexão sobre a educação como uma construção partilhada, onde a colaboração atribui sentido à consolidação/transformação do saber experiencial.
- Um instrumento promotor de redes de parceria entre educadores, crianças, famílias e autarquia.
- Uma reflexão acentuada sobre o contexto educativo como veículo de experiências de pedagogia artística.
- Uma identificação aprofundada do meio sociocultural em que a criança está inserida.
- Uma consciencialização articulada sobre o isolamento e suas consequências.
- Um questionamento permanente sobre a Educação Artística como processo de intervenção comunitária e contributo para a integração social das comunidades isoladas.
- Uma participação significativa na própria formação pessoal e profissional.

- Uma investigação promotora de condições estruturais para a integração social dos grupos isolados (salientando-se a participação das famílias nas actividades de Educação Artística e a integração no núcleo de crianças apoiadas em situação de domicílio).

- Um recurso promotor de «redes de solidariedade» e de canais de comunicação entre as populações (destacando-se o «correio artístico», visitas de estudo envolvendo toda a população infantil e famílias apoiadas pela E.P.E.I. no concelho de Tavira, jogos tradicionais, concursos de fotografia, exposições, participações em eventos socioculturais apresentando/representando actividades incluídas nos projectos de Educação Artística...).

- Uma estratégia de prevenção de formas de exclusão e combate à indiferença e passividade social e cultural.

- Um estímulo à participação activa da população-alvo na resolução dos seus problemas.

- Uma rentabilização dos recursos endógenos existentes (enfatizando-se a comunidade como recurso educativo).

- Uma tentativa de encontrar soluções adequadas em prol da solidariedade humana, com vista a minorar as condições de exclusão social.

- Um meio de promoção da relação entre o sujeito e os outros.

- Um contributo para a integração social das comunidades isoladas assente na promoção e apropriação de capacidades expressivas e comunicativas.

- Um olhar sobre a comunidade como espaço educativo e de partilha de fenómenos comuns entre o Teatro e a Educação.

- Um reconhecimento de que as artes contribuem na resolução de problemas.

O estudo permitiu ainda detectar a inexistência de medidas tomadas, a nível dos poderes públicos, para integrar os grupos humanos isolados; desenvolveu a consciência do papel do Educador de Infância no contacto com esses grupos e incentivou uma reflexão mais aprofundada sobre a questão do isolamento no seio da própria população.

Efectivamente, procurámos identificar e caracterizar o desenvolvimento de práticas de Educação Artística na comunidade isolada, tomando por referência os objectivos educacionais defendidos por Katz e Chard (1989) e, complementarmente, através de entrevistas aplicadas a profissionais de educação de infância, tentar compreender, de forma exploratória a influência das experiências de pedagogia artística no desenvolvimento social. Nesta perspectiva poderemos afirmar que tentámos perceber o quadro conceptual e prático inerente a diferentes contextos pedagógicos (ensino regular e E.P.E.I.).

Demos, assim, corpo a um estudo desenvolvido no contexto da própria actividade profissional, prendendo-se à nossa própria prática e à experiência vivida, o que nos permite regressar a ela, de modo a aproximarmo-nos mais da verdade (Rogers, 1985).

Para tal contribuíram as entrevistas direccionadas às educadoras de infância uma vez que retractam a prática profissional de cada uma, apresentando-se-nos como um conhecimento contextualizado.

Na verdade, para compreendermos o pensamento e a experiência humana contamos com o que entendemos ser «(...) a história que as palavras e o discurso dos indivíduos compõem» (Ferreira-Alves e Gonçalves, 2001, p.89).

E assim, tentando perceber o quadro conceptual e prático do contexto educativo detectam-se indícios de uma interpenetração de factores e circunstâncias, que justificarão outros estudos e aprofundamento.

A concluir, podemos afirmar que a Educação Artística se torna necessária no desenvolvimento de práticas de Educação de Infância uma vez que promove o desenvolvimento das relações interpessoais, contribuindo para a formação pessoal e social.

2 - Credibilidade, transferibilidade, coerência e fiabilidade

Ao apresentarmos as conclusões da nossa investigação parece-nos conveniente dedicar alguma atenção à análise e validade do processo realizado.

Reflectindo sobre a credibilidade deste estudo não se duvida que todas as investigações, quer sejam qualitativas ou quantitativas mantêm em comum uma pretensão científica e são confrontadas com exigências idênticas apesar do nome que se atribui a essas exigências ou às maneiras diferentes de lhes fazer face.

Assim, coloca-se a tónica na confiança referente aos factos da investigação e ao contexto da sua realização. Este critério refere-se à validade dos resultados e à adequabilidade da reprodução da realidade.

Reportando-nos ao nosso estudo julgamos ter assegurado a credibilidade dos dados através do prolongamento da estadia no terreno, observação sistemática e responsabilidade ética.

Como estratégias complementares de recolha de dados baseámo-nos nas entrevistas dialogadas com todos os registos verbais gravados em áudio (a profissionais de Educação de Infância do ensino regular e E.P.E.I.; às mães das crianças apoiadas na comunidade isolada) e nas notas de campo registadas nos meses de Dezembro (memorando), Janeiro, Fevereiro, Março e Abril de 2004.

A responsabilidade ética norteou-se por atitudes de respeito, consideração, honestidade, abertura ao outro e consentimento.

Relativamente à transferibilidade existe a consciência de alguma dificuldade uma vez que se considera que as estratégias de intervenção educativa deverão ocorrer em função do contexto em que ocorre a acção. Contudo, questionamo-nos se os factos desta investigação terão aplicabilidade noutros contextos ou com outros sujeitos diferentes dos investigados.

Na perspectiva da investigação qualitativa considera-se que houve recolha abundante de dados descritivos e sua interpretação (uma vez que às notas de campo foram atribuídas unidades de significação atendendo a categorias e sub-categorias definidas em prol de objectivos educacionais).

Assim, o enfoque interpretativo no seio da análise, ao rever-se através de unidades de significação, conduz-nos a acreditar que a Educação Artística poderá, noutros contextos socioculturais, actuar em prol da integração social uma vez que enfatiza indubitavelmente as relações interpessoais.

No que diz respeito à coerência parece-nos ter demonstrado completa transparência ao longo do processo de investigação pretendendo que se constituísse claro de modo a poder ser repetido por outro investigador ou utilizado num outro processo semelhante.

No que concerne à fiabilidade há a referir que, assegurando a confiabilidade desta investigação os resultados apresentaram-se em função dos sujeitos investigados e da sua intervenção interactiva e dinâmica no processo educativo.

Contudo, atendendo ao cariz da investigação que resolvemos realizar recorda-se Clark (1985:13) que defende a pertinência da subjectividade disciplinada em detrimento do mito da objectividade científica.

3 - Limitações e relevância do estudo

Constituíram-se como factores limitativos da realização deste estudo aspectos que têm a ver com disponibilidade de tempo, acesso a alguma bibliografia, complexidade do tema em investigação e a própria sistematização do seu conteúdo dadas as limitações existentes quanto à extensão do mesmo.

Por outro lado, no plano conceptual, nem sempre é fácil aprofundar questões intrinsecamente associadas à prática educativa de cada profissional.

No entanto, o desenvolvimento desta investigação acentuou o tipo de comunicação existente na relação entre os profissionais de Educação de Infância, nos seus diferentes contextos educativos.

Não se duvida pois que através das conversas estabelecidas promoveu-se a linguagem como veículo de partilha social e de compreensão (Vygotsky, 2001).

Alem disso, a inexistência de estudos que procurem detectar a dimensão da Educação Artística como contributo para a integração social não nos permitiu articular a investigação.

Contudo, todos estes aspectos, não diminuem, julgamos, a importância deste estudo, principalmente no que concerne à própria formação e acção formativa.

A propósito, levou a que nos colocássemos como pessoas interessadas pela qualidade das práticas pedagógicas tendo como horizonte a integração social e como suporte o contributo da Educação Artística enquanto ferramenta essencial no desempenho das funções educativas.

Por outro lado, foi aberto um conjunto de questões de pesquisa que podem configurar-se como hipóteses para futuras investigações.

4 - Contributos do estudo em termos pessoais e profissionais

Como sujeitos intervenientes no contexto educativo, torna-se crucial investirmos no desenvolvimento formativo.

Assim, é necessário levar a cabo uma prática reflexiva orientada para o questionamento das funções educativas.

Saber e compreender constituem-se como necessidades, cujo fim último é a auto-actualização, só possibilitada através de um ensino centrado na resolução de problemas, promotor do estabelecimento de relações interpessoais intensas e profundas, baseadas em projectos pessoais com abertura aos e para os outros (Braga, 2001).

Assumindo que a realização deste trabalho emergiu do contexto educativo e da vontade pessoal de melhor o compreender, afirmamos que o mesmo se constituiu como um efectivo desafio à aprendizagem permanente, colocando-nos questões que contribuíram para a qualidade da prática pedagógica, constituindo um investimento na fundamentação da mesma e permitindo-nos uma (re) estruturação e construção composta por aprofundamentos e clarificações (Alarcão, 1992).

Em suma, este estudo suportado por experiências de pedagogia artística, revelou-se pertinente no percurso profissional, fazendo com que a nossa formação tenha a sua própria história (Cró, 1998).

São estas algumas das reflexões que nos poderão conduzir a um olhar diferente e prospectivo acerca da própria prática educativa nos seus diversos contextos de desenvolvimento, certos de que esta é uma longa caminhada, que, porventura, apenas se iniciou, traduzindo-se no prazer de uma renovada vontade de aprender, contribuindo para o desenvolvimento deste puzzle eternamente incompleto que é a formação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acarte (1992). *Educação pela Arte. Pensar o Futuro*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Alarcão, I (1992). Construção do Conhecimento e Ludicidade. *Cadernos CIDInE*, 4, 46-47.
- Alasuutari, P. (1995). *Qualitative Method and Cultural Studies*. London: Sage.
- Appia, A. (s/d). *A Obra de Arte Viva*. Lisboa: Arcádia.
- Artº15 Lei 5/97 – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Artaud, A. (1989). *O Teatro e o seu Duplo*. Lisboa: Fenda.
- Banu, G. & Penciulescu, R. (2000). *Alternatives Théâtrales. Les Penseurs de l'enseignement*. Paris : Académie Expérimentale des Théâtres.
- Barrum & Graff (1985). *The Modern Researcher*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bentivoglio, L. (1994). *O Teatro de Pina Baush*. Lisboa: Lito Tejo
- Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento*. Lisboa: Asa.
- Boal, A. (1977). *Técnicas Latino Americanas de Teatro Popular*. Coimbra: Teatro Centelha.
- Bogdam, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borie, M. (1996). *Estética Teatral; Textos de Platão a Brecht*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brecht, B. (1998). *Poesia – Textos – Teatro*. Lisboa: Dinossauro.
- Brook, P. (1968). *The Empty Space*. England: Penguin Books.
- Bruner, J. (s/d). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70: Ciências do homem.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições Nova Biblioteca 70.
- Capra, F (1983). *Le Temps du Changement*. New York : Editions du Rocher.

- Carneiro, M. (s/d). *Crianças de Risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Clark, G. (1985). *Ten Years of Conceptual Development In Research on Teacher Thinking*. Paper presented at the ISATT Conference, Tilburg.
- Craig, E. (s/d). *Da Arte do Teatro*. Lisboa: Arcádia.
- Cró, L (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores*. Estratégias de Intervenção. Porto: Porto Editora.
- Davies, M. (2001). *Movement and Dance in Early Childhood*. Series Editor Tina Bruce.
- De La Torres (1994). *Inovacion Curricular. Processo, Estratégias y Evaluación*. Madrid: Dykinson.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Edição Beauchemir.
- Educação Pré Escolar Itinerante (s.d). Documento policopiado. Faro: Direção Regional de Educação do Algarve.
- Edwards, C. , Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Brasil: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Esteves, M. (1998). *Pobreza, Exclusão: Horizontes de Intervenção*. Coimbra: Imprensa Nacional.
- Farrel, P. (1990). *Multicultural Education. Management Books. Scholastic*.
- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. (2001). *Educação Narrativa do Professor*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Fontanel, S. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Freinet, E. (1983). *O Itinerário de Celestin Freinet – A Expressão Livre na Pedagogia Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fundação Gulbenkian (1992). *Educação pela Arte*. Lisboa.
- Gauvain, M. (2001). *The Social Context of Cognitive Development*. New York: Guilford Press.
- Ginja, A., Jesus, M., Quintelas, M., Ludovico, O. (2000). *Tudo Sobre Mim... Avaliar numa Perspectiva de Continuidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser Professora do 1º Ciclo – Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento policopiada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Gossen, D. & Anderson, J. (1998). *Amorcer le Changement*. Toronto : Me Graw - Hill
- Grageon, E. & Woods, P. (1990). *Educating All Multicultural Perspectives in the Primary School*.
- Grangeat, M. (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hendy, L. & Toon, L. (2001); *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Hoisington, C. (2002). *Journal of the National Association for the Education of Young Children*.
- Jalongo, M.R & Stamp, L.N. (1997). *The Arts in Children's Lives; Aesthetic Education in Early Childhood*. Boston.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landier, J. & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa.
- Le Moigne (1990). *La Théorie du Système Générale – Théorie de la Modélisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marcelo, G & Yañez, J (1997). *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Paralelo Editora.
- Maudire, P. (1988). *Los Exilios de la Infância*. Barcelona: Paidó Tribo.
- Meyerhold, V. (1980). *O Teatro Teatral*. Lisboa: Arcádia.
- Miguel, H; Journals Oxford Ltd (1996). *Research in Drama Education*. Editor: John Somers. University of Exeter. UK.
- Ministère de l'Éducation (s/d). *Expression Dramatique - A l'élémentaire guide pédagogique*. Québec.
- Ministério da Educação/DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Ministério da Educação/DEB (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Nelson, K. (1986). *Event Knowledge*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.

- Ortega, R. (1986). *O Jogo Simbólico: Apuntes de Psicologia* - nº16.
- Perez, V. (1990). *Animacion Teatral*. Madrid: Editorial Popular.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa Própria Prática*. Lisboa: APM
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Pulleyn, G. (1999). O Presente e o Futuro in *Está Tudo Bem com o Teatro em Portugal?* Viseu: Edições Cotovia.
- Pound, L. & Harrison, C. (2003). *Supporting Musical Development in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Rafael, J. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rogers, C. (1995). *Tornar-se Pessoa* (7ª ed.). Lisboa: Editores Morais.
- Rouland, N. (1991). *Aux confins du droit; Anthropologie Juridique de la modernité*. Paris : Odile Jacob
- Santos, J. (1999). *Em defesa da Literacia Artística*. V.N. de Gaia: comunicação apresentada no Seminário Internacional Youth Start.
- Serra, M., Delgado, C. & Taull, M. (1992). *Actividades Corporales de Expression*. Barcelona: Paido Tribo.
- Silva, A. & Pinto, J. (1989). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Small, M. (s/d). *Cadernos Teatro Infantil - Juventude e Cultura*. Edição: Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis.
- Sousa, A. (1979). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Aveiro: Básica Editora.
- Tuckman, B. (1972). *Conducting Educational Research*. New york: Harcourt Brace Jovanovich.
- The National Association for Music Education (winter 2003). *Journal of Research in Music Education* (volume fifty-one; number 4).
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Lisboa: Porto Editora.
- Vianna, K (1990). *A Dança*. Brasil: Edições Brasil.
- Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Gráficas Salvá.

Vigotsky, L (1986). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Madrid: Ediciones Akal.

Vigotsky, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Vygotsky, L (2001). *Pensamento e Linguagem*. Vol.1. V.N. de Gaia: Estratégias criativas edições. (Tradução do original russo publicado em 1934.).

Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Woodhead, M. , Faulkner, D. & Littleton, K. (1998). *Cultural Worlds of Early Childhood*. London: Routledge.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade e Educação Infantil*. Porto Alegre: Artemede.

Anexos

INDICE DE ANEXOS

Anexo I – Fotografias:	3
1 - A comunidade como recurso educativo	
2 - A E.P.E.I. como equipa	
3 - Reflexão sobre a criação de textos colectivos	
4 - Desenvolvimento de actividades de Educação Artística na comunidade isolada	
4.1 – Educação Musical	
4.2 – Movimento e dança	
4.3 – Expressão plástica	
4.3.1 - Modelagem	
4.4 – Poéticas de representação (montagens representativas de aspecto dramático)	
4.4.1 – Manuseamento de fantoches (criação e reprodução de histórias)	
Anexo II	25
– Protocolos.	
Anexo III	27
– Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora destacada no programa de E.P.E.I. («A»).	
Anexo IV	34
– Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora destacada no programa de E.P.E.I. («B»).	

Anexo V	38
– Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora destacada no programa de E.P.E.I. («C»).	
Anexo VI	43
– Transcrição na íntegra da entrevista às mães das crianças apoiadas na comunidade isolada.	
Anexo VII	57
– Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora em exercício de funções no Jardim de Infância («AR»).	
Anexo VIII	63
– Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora em exercício de funções no Jardim de Infância («BR»).	
Anexo IX	68
– Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora em exercício de funções no Jardim de Infância («CR»).	
Anexo X	73
– Notas de campo e memorandos relativos ao desenvolvimento de actividades de Educação Artística na comunidade isolada tendo como grupo alvo as seis crianças apoiadas em situação de núcleo na escola devoluta do 1º C.E.B./ Sistematização das notas de campo atendendo às categorias definidas.	

Anexo I

Fotografias











































Anexo II

Protocolos

Protocolos

No âmbito da legitimação das entrevistas são estabelecidos protocolos entre a Entrevistadora e as entrevistadas, referindo-se a confidencialidade das declarações prestadas, solicitando-se autorização para gravar em audio, enumerando-se os objectivos do estudo em curso e salientando-se a pertinência das colaborações como contributos essenciais para a realização do trabalho.

Anexo III

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora destacada no programa de E.P.E.I.

(«A»)

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora destacada no programa de E.P.E.I. («A»)

1 – Identificação da Educadora

1.1 – Educadora «A»

1.2 – 19 anos de serviço

1.3 – Tavira

1.4 – Agrupamento vertical de escolas E.B. 2,3 D. Paio Peres Correia

2 – 30 de Julho de 2004

3 – Sede da equipa de Educação Pré Escolar Itinerante do concelho de Tavira

4 – 1-2 horas

Resposta às questões:

1 – Educação Artística será tudo aquilo que tem a ver com uma visão educativa que se baseie na expressão artística, que pode ser através de várias formas de expressão, desde a expressão plástica à expressão motora, à expressão dramática; Todo...todos estes aspectos de expressão que são muito utilizados em Jardim de Infância são de algum modo...Educação Artística. Penso até que ao nível do pré-escolar será dos campos onde mais se verifica alguma educação pela arte, penso eu.

2 – Eu penso que sim e penso que de algum modo isso também já se está a verificar noutros níveis de ensino que não o pré-escolar embora não haja uma formação muito específica por parte dos professores e educadores mas...por exemplo ao nível do terceiro ciclo, que em tempos nem...portanto, disciplinas como Educação visual, como

Expressão Musical...essas áreas não eram contempladas nos currículos, neste momento estão a ser contempladas e penso que é uma forma...é um contributo muito positivo para jovens que pretendam enveredar por esta área... que muitas vezes não têm também muito conhecimento dessas áreas enquanto estudantes e só posteriormente, por eles é que chegam lá, e penso que dessa forma até está a ser dado um contributo importante para a formação dos nossos adolescentes, neste momento, porque acontecia muito ao nível do pré-escolar estas áreas serem um bocado trabalhadas com as crianças e depois havia ali um hiato e acabava por as crianças nunca mais terem hipótese de contactar com essas áreas, a não ser por vontade e conhecimento dos pais de tentar levá-los a alguns espectáculos, a algumas situações em que isso se pudesse observar, mas tirando isso, a nível de currículos não era muito evidente, às vezes no 5º e 6º ano acontecia mas...daí para a frente havia um corte, que penso que agora até se está a...no bom caminho, penso eu.

3 – Eu concordo. Penso que realmente... a expressão pela arte dá-lhes uma...uma maneira de ver as coisas de forma diferente; penso que lhes dá um alargamento dos horizontes a outros níveis que não... as matérias clássicas, e...e fá-los realmente pensar o mundo em que vivem de forma diferente e de conseguirem cati... ah, ah... como hei-de dizer... conseguem canalizar algumas energias que eles têm bastante, para outras áreas...que o ajudam, ajudam certamente a vida futura, penso que sim.

3.1 – Portanto, a promoção de contactos a vários níveis de modo a dar-lhe a conhecer outras realidades promove o alargamento dos horizontes das crianças, o facto de lhes facultarmos materiais, instrumentos diversificados, também contribui neste sentido, as visitas a outros contextos sociais são tudo factores que contribuem significativamente

para o seu desenvolvimento, não só a nível das representações como também para estimular a sua actividade criativa.

4 – Penso que sim (em tom muito determinado). Nós temos crianças que vivem... embora sejam todas apoiadas vivem em meios distintos e aquelas crianças cujas famílias têm uma maior abertura e que lhes dão possibilidades de conhecer outros meios, outros espaços... fazem diferença daquelas que nunca saem do local onde residem e aí verifica-se realmente algumas diferenças porque nem todos os miúdos que são... nem todas as crianças apoiadas pela E.P.E.I. têm o mesmo tipo de conhecimento a este nível nem o mesmo tipo de acesso e há algumas que realmente... é o nosso contributo que está... em primeiro lugar neste âmbito porque é a forma de eles irem a outros espaços e a outros meios e contactar com outro tipo de situação e actividades.

5 – Claro. Seguindo esta linha de pensamento isso verifica-se porque realmente os contextos que...em que as crianças vivem e conseguem frequentar e conseguem ter hipóteses de vivenciar outros espaços...vai contribuindo para a sua formação pessoal, social.

6 – Os pequenos grupos sociais apresentam realmente algumas características muito particulares, uma das que se verifica bastante é ao nível da socialização e isto verifica-se não só nas crianças mas também nos adultos porque realmente eles em termos de... de contactos depois com outras pessoas de outros locais sentem... verifica-se alguma inibição, portanto o contacto com... é necessário haver contactos com outros meios, com outros grupos sociais... ao nível das crianças verifica-se também que elas têm muita necessidade de contactos com crianças da mesma idade porque muitas vezes vivem em

montes, em locais em que são a única criança e realmente é difícil de se fazer uma socialização adequada quando as condições não o permitem. Depois, muitas vezes, também, as famílias têm alguma dificuldade em poder levar as crianças a outros espaços de convívio, a outros espaços em que hajam outros grupos sociais não só por falta de transporte como também, muitas vezes as acessibilidades não são as melhores e porque muitas vezes as pessoas não estão também despertas para esse tipo de situações.

6.1 – Portanto, noto que realmente... elas têm alguma necessidade de que nós lhes proporcionemos um alargamento das vivências, com outros grupos sociais, com outros espaços... porque depois ao nível mesmo dos trabalhos, das conversas, de toda... a nossa acção pedagógica, verifica-se que elas manifestam alguma dificuldade ao nível da representação quer gráfica, quer de expressão corporal e... outro aspecto que eu acho que também se verifica um bocado é ao nível da linguagem porque muitas vezes as crianças só têm como modelo o modelo da família e... e muitas vezes, pessoas que vivem realmente em meios mais isolados o nível vocabular é muito limitado e as crianças acabam por ficar ao mesmo nível das famílias porque é com elas que elas estão praticamente o tempo inteiro, são as referências que elas têm a todos os níveis e penso que a linguagem é um aspecto que se verifica bastante as consequências do isolamento.

7 – Portanto, não só eu mas toda a equipa, porque isto é um trabalho de equipa, tentamos de algum modo minimizar estas situações que são provocadas pelo isolamento tentando levá-las, o máximo, a espaços em que possam estar com crianças da mesma idade, em espaços em que possam visitar uma exposição, em que possam assistir a um espectáculo, a algumas dramatizações... que possam observar um espectáculo como o circo. Também é importante que elas tenham conhecimento desses espaços que até

mesmo os avós nunca tiveram hipótese de conhecer e que connosco acabaram por conhecer...portanto, esse tipo de estratégias contribui significativamente para minimizar o isolamento. Ao longo do ano são várias as situações em que tentamos juntar as famílias, fazemos alguns momentos de encontro como no Natal, Páscoa, final do ano lectivo e outras situações que ocorram, carnaval... e assim, em que não só as crianças mas também as famílias têm hipótese de contactar com outros grupos sociais, com outras pessoas que possam estar presentes, com outros meios, e desta forma, embora não seja...suficiente, mas pelo menos é algum contributo neste sentido. E para que nós consigamos que uma criança estabeleça contactos com pares, se ela é a única naquele domicilio, se é a única naquele monte nós temos que de algum modo tentar levá-la a espaços onde hajam mais crianças e fazemos isso várias vezes, levá-las a espaços onde há mais crianças e realmente verifica-se que nos primeiros contactos as crianças manifestam alguma inibição... mas que com o continuar da situação e mesmo no momento em que lá estamos, naquele período, se for uma manhã, por exemplo, ao fim de algum tempo a criança já se relaciona, ainda que não seja com todos, pelo menos com alguns dos elementos que estão presentes e vão fazendo inclusivamente outro tipo de actividades que, quando estão sozinhas não é possível... jogos de grupo, dramatizações. Porque embora se façam dramatizações... enquanto está só a educadora, a família e a criança...com pares realmente só nestas circunstâncias é que é possível dar-lhes esta... oportunidade.

8 - Portanto é, é um aspecto que está sempre presente na nossa prática, tanto... quer seja a mãe, quer seja a avó, quer seja a tia... as pessoas que estiverem naquele núcleo familiar, nós, como referi há pouco, em situações de jogo dramático muitas vezes utilizamos esses recursos humanos que temos, que são muitas vezes os únicos,

valorizando os saberes deles, inclusivamente situações em que os avós podem contar uma história de tradição oral ou dizer algumas quadras que nem sequer estão registadas em livros ou outra forma, que são conhecimentos que realmente são, não só para a criança, como também para o educador que lá está. Desta forma valoriza-se a família, valoriza-se aquele contexto, valoriza-se o meio e a criança vê que a família dela também tem uma importância muito, muito vinculada no...em todo o processo educativo.

8.1 - (Incluída na resposta à questão nº8)

Anexo IV

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora destacada no programa de E.P.E.I.

(«B»)

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora destacada no programa de E.P.E.I. («B»)

1 – Identificação

1.1 – Educadora «B»

1.2 – 22 anos de serviço

1.3 – Tavira

1.4 – Agrupamento vertical de escolas E.B. 2,3 D.Paio Peres Correia

2 – 30 de julho de 2004

3 – Sede da equipa de Educação Pré Escolar Itinerante do concelho de Tavira

4 – 1-2 horas

Resposta às questões:

1 – Bom, educação artística para mim... ninguém, penso que ninguém educa ninguém, tem é que se dar estímulos à criança ou ao adulto para ele libertar todas as potencialidades que tem e exprimir-se a todos os níveis.

2 – Bom, acho que sim. Só com as disciplinas formais e as artísticas é que o ser humano se desenvolve na sua globalidade.

3 – Concordo porque pensar criativamente dá abertura e flexibilidade para que a criança consiga resolver os seus problemas e ter maior disciplina mental. Penso que sim.

3.1 – Acho que sim, só diversificando as suas experiências e as vivências é que a criança consegue ter maiores horizontes e representação. Uma criança isolada nunca, ou dificilmente consegue representar o que não conhece.

4 – Há diferenças. Um grupo de crianças mais isolado tem certas dificuldades principalmente em termos de socialização e integração noutros grupos.

5 – As condutas dos sujeitos são o reflexo do seu grupo familiar. Uma criança que tenha um grupo familiar e social muito restrito tem experiências limitadoras. Crianças com ambientes familiares e sociais mais alargados têm uma amplitude de conhecimentos mais alargada, com outros horizontes e são sujeitos mais desinibidos e participativos.

6 – São grupos com carências a nível das relações interpessoais e com carências em termos globais.

6.1 – Carências em termos de representação gráfica, conhecimento global do mundo, embora conheçam muito bem o seu meio próximo e a nível da socialização pois são crianças inibidas em grande grupo quando não conhecem os restantes elementos. Também se verifica inibição face a ambientes e materiais desconhecidos. Revelam alguns medos em explorar e experimentar aquilo que não conhecem.

7 – Tento proporcionar momentos de encontro com outras crianças e adultos, promover festas e encontros onde as crianças possam contactar umas com as outras, levar crianças de domicílios a núcleos mais alargados e fazer visitas de estudo para que as crianças explorem e alarguem os seus horizontes.

8 – Tento sempre que os adultos participem nas actividades, levar as crianças a contactar com avós e outros familiares para que possam conversar, trocar experiências... O contacto entre a educadora e a família ajuda a que o próprio adulto se sinta mais valorizado e assim, consiga transmitir com mais segurança os seus saberes de forma informal.

8.1 – Valorizar os recursos do ambiente familiar mais próximo e nunca dispensar os seus saberes, tanto em termos da família como da comunidade.

Anexo V

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora destacada no programa de E.P.E.I.

(«C»)

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora destacada no programa de E.P.E.I. («C»)

1 – Identificação

1.1 – Educadora «C»

1.2 – 18 anos de serviço

1.3 – Tavira

1.4 – Agrupamento vertical de escolas E.B. 2,3 D.Paio Peres Correia

2 – 30 de Julho de 2004

3 – Sede da equipa de Educação Pré Escolar Itinerante do concelho de Tavira

4 – 1-2 horas

Respostas às questões:

1 – A Educação Artística para mim é uma forma de contactar com as crianças dando mais valor à criatividade. Portanto, poderá ser actividades relacionadas com pintura, com teatro, com canções, todo aquele tipo de actividade em que a criança se possa expressar e... e possa portanto, também desenvolver a criatividade dela, portanto, nós estamos lá mais da parte de trás e a criança, ela própria vai descobrindo as coisas e vai também ... não só descobrindo as coisas como desenvolvendo a criatividade o que para mim é essencial em toda a educação.

2 – Sim, acho que sim. Para mim é fundamental haver de facto uma Educação Artística no currículo da criança e portanto em todas as actividades da criança.

3 – Concordo. Não só a criatividade, também outras componentes... mas a criatividade é essencial para que a criança vá encontrando a resolução de problemas e... e também ajuda portanto a criança, ela própria a descobrir as respostas para aqueles problemas que por vezes lhe surgem no momento e no futuro, na vida dela... ela vai ter mais oportunidades de resolver os problemas e maior organização, principalmente isso.

3.1 – Diversidade de vivências. Quanto mais vivências a criança tiver mais a sua criatividade se desenvolve, portanto, quanto mais conhecimento ela tiver mais facilidade tem em desenvolver a sua actividade criativa.

4 – Sim, acho que sim, principalmente porque algumas crianças estão muito isoladas, portanto, o nível socio-cultural nem sempre é igual, portanto há crianças com um nível socio-cultural mais elevado que outras e ... e também isso vai alterar os seus comportamentos e a sua maneira de estar. Nota-se de facto que na Educação Pré Escolar Itinerante há diferenças, sim.

5 – Sim. Portanto, o papel da família e do ambiente é sem dúvida essencial para que as crianças tenham uma conduta diferente. Portanto, toda... todas as suas vivências, aquilo que a família lhes dá, o que elas conhecem... vai depois influenciar, como em qualquer criança.

6 – O isolamento tem as suas características específicas, portanto, principalmente na parte da socialização. A criança que nós muitas vezes apoiamos vive em sítios pequenos, sítios onde não tem contacto com outras crianças, o contacto que tem é principalmente com adultos e... e isso vai de facto influenciar o comportamento dela e

as vivências que tem, portanto, principalmente na parte social, da socialização é que eu sinto mais. Carência em termos de grupo de pares, porque o par normalmente é mais velho que ela.

6.1 – Não há partilha entre as crianças do mesmo grupo etário e às vezes também se sente por exemplo a nível gráfico, muitas vezes, porque elas não conhecem outra realidade se não a realidade onde estão, há coisas que elas não conseguem depois representar. Por exemplo, imaginemos um animal que elas nunca viram, não é? ... enquanto que uma criança da cidade foi ao jardim zoológico, teve outro tipo de contactos... os contactos que elas têm não é tão directo, é mais pelos media, porque vêm na televisão, mas depois, essa parte também, sente-se alguma falha que tem que ser colmatada com muitos livros que nós levamos, muita informação e algumas visitas a sítios onde se possa proporcionar esses conhecimentos.

7 – Principalmente tentar que... juntar crianças, portanto, de alguns sítios. Onde não há crianças eu tento que elas vão a outros locais; tentar que elas visitem sítios que sozinhas ou com os pais nunca visitariam, até porque, muitas vezes não é uma questão económica, é uma questão dos pais não darem valor por exemplo à criança ir ao jardim zoológico, ou ir ver uma peça de teatro, ou ir... passear no comboio, por exemplo, se for em Tavira. Portanto, eu tento que... puxar as crianças, traze-las ao mundo exterior delas, não desvalorizando o mundo onde elas vivem.

8 – Dando sempre à criança a imagem de que o sítio onde ela vive é importante; tentando brincar com ela, procurar materiais, portanto, no meio circundante, fazer jogos, aproveitar materiais da natureza e dar-lhes ... portanto, dar-lhes a entender que o local

em que elas vivem é tão importante como os outros locais, nunca desvalorizando aquilo que é o sítio onde elas vivem e o meio circundante onde estão.

8.1 – Sim, muitas vezes a própria família interage comigo, portanto, por exemplo, vamos imaginar, a avó conta uma história, uma história daquele sítio, daquele lugar, portanto, vamos por exemplo visitar o porco, a criança sabe como é que o porco se alimenta e nisso está em vantagem em relação á criança da cidade. Por exemplo, o fazer pão, a importância que o pão tem, e a avó sabe fazer! Portanto, isso para eles é muito importante. É uma forma de estimular e valorizar aquilo que eles têm.

Anexo VI

Transcrição na íntegra da entrevista às mães das crianças apoiadas na comunidade isolada.

Transcrição na íntegra da entrevista às mães das crianças apoiadas na comunidade isolada

Identificação:

Encarregada de Educação da criança «A» (Guilherme)

1 – Não, nunca beneficiou.

2 – Acho que é um grande inconveniente para as crianças, que precisam de comunicar com outras, de brincar... e acaba por ser prejudicial para o seu desenvolvimento.

3 – Sim, muito importantes porque as crianças estão sozinhas onde não há infantários, centros onde possa conviver com outras crianças.

3.1 – Claro que sim, tem um papel muito importante com toda a certeza.

3.1.1 – A família, os avós, sobretudo, que ficam muitas vezes com os netos e que depois podem participar, em vez de ficarem sozinhos em casa. Ajuda muito conviver e deixarem de ser tão sós.

4 – Não, nem por isso.

4.1 – Não, não...nada.

4.1.1 – Aqui em Amaro Gonçalves não.

4.2 – Claro que sim. Vai ajudá-lo a desenvolver, vai ajudá-lo a conviver melhor com crianças, por exemplo, o meu filho era uma criança muito isolada, muito só, quando ia a festas de anos nunca queria brincar, por exemplo, ficava sempre sozinho e desde que anda agora na escola, no Ensino Itinerante, faz muita diferença – Já brinca sempre e gosta muito. Mesmo ele chama agora as crianças para irem brincar com ele.

5 – Claro, essas crianças quando depois entrarem para uma escola vão ter com certeza algumas dificuldades, vão ser muito mais limitadas, penso eu.

5.1 – Sim, passando pelo convívio.

5.1.1 – Tem que conviver, tem que conversar com outras crianças, brincar com outras crianças. Precisa muito de ver não só uma ou duas crianças, como existem às vezes em certos meios isolados, mas muitos, como por exemplo, acontece com o meu filho que no princípio não podia ver muitas crianças juntas, isolava-se logo, tinha medo, com uma ou duas até brincava, muitas já não se sentia à vontade. Neste momento ele está muito mais desinibido, completamente!

6 – Pouco, não gosta muito de falar mas quando fala diz que gosta muito dos jogos, sobretudo os jogos. Fala muito dos jogos e das pinturas, que gosta muito das pinturas. Ah! E das histórias, que gosta muito das histórias. É o que ele prefere.

6.1 – (Referido na questão nº6)

6.2 – Ele conta que a Laura lhe conta histórias, que se senta para ouvir, isso já me tem contado, e às vezes quer-me contar a história, e que gosta muito...

Identificação:

Encarregada de Educação da criança «B» (Ricardo)

1 – Já. Aqui.

1.1 – Situação de núcleo.

1.1.1 – Muito importante. Foi muito importante o convívio com outras crianças.

2 – Eu acho que é prejudicial para a criança, portanto a criança não... acaba por não...desenvolver certas capacidades e depois acaba por ser prejudicial. Prejudica um dia mais tarde, especialmente quando entrar para a escola.

3 – Muito importantes, eu só tenho pena que o meu filho... seja só... pronto, estas horinhas, devia de ser mais tempo, na parte da tarde também.

3.1 – Sim, penso que sim, acabam por partilhar umas com as outras... a... pronto, certas coisas da vida e... e acabam por deixar de estar tão isoladas que isso é prejudicial, prejudica muito as pessoas, o isolamento. É muito bom as visitas de estudo, eles verem coisas, descobrirem coisas, isso é tudo muito bom para eles... e os jogos tradicionais em que as famílias também se podem juntar e conversar.

3.1.1 – Todos, as famílias também.

4 – Não existem. Não, nada. É uma pena mas não existe nada.

4.1 – Não. As pessoas aqui não fazem nada. (Ri-se) As pessoas aqui, cada um vai para seu lado e não se reúnem pr'a.. pronto pr'a coisas que fazem falta, que é indispensável pr'a... pronto pr'o convívio que faz falta... conviver.

4.1.1 – (incluída na resposta anterior).

4.2 – Sim... ele, ele... pr'a já de si nunca foi uma criança muito acanhada, sempre foi assim muito vivaça, mas de qualquer das formas ajudava-o bastante conviver mais. Eu vejo que ele não tem... ele não é acanhado...ele vê... ele vai, vai... vê crianças, ele vai logo fugindo a brincar com elas, pronto, não é uma criança acanhada. É que ele tem mesmo necessidade de brincar com os outros. Sinto mesmo e vejo que ele é uma criança que, pronto, gosta, gosta , gosta de conviver e gosta de brincar.

5 – Sem duvida!

5.1 – Sim, eu acho que sim, eu acho que... que... prontos, se o ambiente for bom, for um ambiente, pronto, com bom acolhimento a criança acaba por... por desenvolver melhor, acabar por... ter outras luzes, outras coisas que uma criança que vive num ambiente mais solitário não encontra.

5.1.1 – Conviver, conviver... pronto, sair, passear, ver coisas novas, essas coisas assim fazem sempre falta.

6 – Fala bastante, que faz desenhos, que pinta... e gosta muito que a professora conte histórias... por isso quando chega a casa, á noite, diz à mãe: «Mãe, tens que me contar uma historia que a professora também me conta na escola».

6.1 – (Referido na questão anterior)

6.2 – Às vezes diz... às vezes chega a casa... o ano passado era mais, este ano parece que está assim um bocadinho mais...desleixado com essas coisas mas chega a casa e diz: «Mãe, olha, faz-me aqui os números ou as letras pr'a eu fazer» e este ano está assim um pouquinho mais desleixado com isso. Gosta mais de outras coisas... brinca muito, faz muitos desenhos, gosta muito de desenhar, de jogar à bola... canta... noto muitos avanços na linguagem, ele tem uma linguagem muito diferente, ele fala muito, ele ouve... leva muita atenção ao que a professora diz, chega a casa e ás vezes falo qualquer coisa que não está bem, ou isso, como por exemplo... lavar as mãos e ele diz: «Mãe, olha, tenho que lavar as mãos porque a professora diz que têm micróbios e fazem mal à nossa barriga» e digo: «Pois, é isso que o meu filho tem que fazer»

Identificação:

Encarregada de Educação da criança «C» (Cátia)

1 – Não. É a primeira vez.

2 – O isolamento é... um bocado chato, é! As pessoas não convivem... acho que as pessoas depois não... as crianças não têm o mesmo desenvolvimento do que uma criança que começa a conviver logo a partir do infantário... com um ano, dois... acho que é muito diferente, né?

3 – Sim, claro. Mas logo assim do princípio, a partir dos dois, três anos. Depois quando forem pr'a primária já tarem aptos à...às crianças. É diferente. A minha Cátia, por exemplo, só teve...só agora a partir dos quatro anos é que ela teve esse convívio. Estava muito fechada.

3.1 – Sim, na convivência com as pessoas pr'a elas não estarem tão isoladas. É outro convívio! É diferente, né... do que uma pessoa tar em casa, isolado... e aqui temos... à uma temos horários a cumprir... temos essas responsabilidades todas, só é pena é ser pouco tempo, né... é pouco. Mas é bom para ela ir assim entrando aos poucos.

3.1.1- É importante apoiarem as famílias, pr'as famílias também se adaptarem e é bom acompanharem os filhos nas saídas, que bom! (ri-se).

4 – Não. Não existe nada, praticamente nada.

4.1- Não, acho eu. Que eu conheça não.

4.1.1- Só assim no Natal, ou isso, que as crianças têm qualquer privilégio. De resto nada, eu não conheço.

4.2 – É muito bom mesmo. A Cátia está a adaptar-se bem, vai-se habituando... que ela antes... não queria muito e agora está muito bem, está faladora, está eficaz nas coisas, ela...adaptou-se. Custou mas foi lá.

5 – Sim, essas crianças ficam sempre com mais carências em relação às outras que convivem, né? Acho que sim. Não... não têm aquele convívio que outras crianças têm desde o início. São mais isoladas... tanto a família como a criança.

5.1 – Claro, para se integrarem melhor na sociedade, serem mais comunicativos e isso!

5.11 – Juntarem-se, fazer jogos, passeios...

6 – Muito. O que gosta mais é de dançar e cantar. É o que ela mais prefere é a dança - «Foi o dia que eu gostei mais da escola» - «Então porquê Catia? - «Porque hoje cantámos e dançámos» (ri-se). Conta tudo do que se passa, que pinta, que faz desenhos... e explica tudo.

6.1 – (incluída na resposta anterior).

6.2 – (incluída na resposta anterior).

Identificação:

Encarregada de Educação da criança «D» (João)

1 – Já.

– Situação de núcleo e de domicílio.

1.1.3 – Sim, agora, desde que ele está mais com as crianças tem desenvolvido mais, principalmente a fala.

2 – Acho que isso é muito mau, que as crianças deviam ter mais convívios, deviam de ter mais convivência, umas com as outras e... sei lá, passeios e coisas assim desse género.

3 – Acho que sim. É muito bom para eles. Principalmente que o João não...não... não era desenvolvido na fala e desde que começou a conviver com outras crianças está melhor.

3.1 – Sim, acho que sim. Acho que é muito bom para elas.

3.1.1 – As mães, a família... é bom os passeios, foi muito bom irmos a Lagos, ao Zoo e aos Jogos Tradicionais.

4 – Não.

4.1 – Não, não, não costuma fazer nada disso porque... este ano é que aqui a escola de Amaro Gonçalves com a escola da Luz e o infantário da Luz apresentaram uma peça ali na sociedade e... foi...foi a festa de Natal. Por acaso foi muito giro. Era bom que fosse mais vezes.

4.1.1 – (Referido na resposta anterior).

4.2 – Sim, sim, e contribui para se integrar melhor na sociedade.

5 – Sim, essas crianças não têm tanto... não desenvolvem, não... quando entram pr'a escola não sabem nada e... são crianças assim muito acanhadas, muito...muito sós, muito sozinhas com os pais e com os avós e não têm nenhuma convivência.

5.1 – Sim, sim, muito.

5.1.1 – Conviver com outras crianças... saímos em passeios... sei lá... organizarem-se jogos tradicionais como se faz todos os anos, para que as crianças convivam muito, convivam mais.

6 – Às vezes. Umas vezes digo «O que é que fizeste hoje?» Diz: «Ah! Hoje pintei» mas quando não lhe apetece não diz nada.

6.1 – O João, o João gosta muito de pinturas e de música, de tocar. Adora a música principalmente. O pai também toca...

6.2 – Sim, diz que gosta muito de fazer jogos e que gosta de pintar, ele gosta muito de pintar, gosta muito de fazer pinturas, de pintar com tinta.

Identificação:

Encarregada de educação da criança «E» (Helena)

1 – Já, já.

1.1 – Situação domiciliária. Só este ano é que tem situação de núcleo.

1.1.3 – É o núcleo porque... ela tem... pronto, tem outras crianças e... desenvolve mais, pronto, aprende com as outras e sempre desenvolve um pouco mais porque ela estava... pronto, era muito irrequieta e agora está um pouco mais calma.

2 – O isolamento é uma coisa... pronto, que...para as crianças não é muito bom porque... elas ficam um pouco fechadas, claro, se tiverem convívio pois desenvolvem mais e... tornam-se mais sociáveis. Eu vejo pela minha mais velha que nunca teve essas coisas e hoje ainda é uma criança muito fechada, mesmo com agente não se abre muito.

3 – Sim, muito importantes porque... pronto, para as crianças ajuda a desenvolver e elas ficam mais comunicativas, mais sociáveis. É importante para elas.

3.1 – Sim, tem muita importância porque ajuda a que as pessoas convivam mais umas com as outras e... pronto, não sintam tanto aquele isolamento como se não fosse lá ninguém... sempre convivem e...é diferente.

3.1.1 – É importante os pais e pronto...as pessoas familiares conviverem, ajudam as crianças e ajudam-se eles próprios porque convivem e desenvolvem também, desenvolvem muito.

4 – Não. Não há nada.

4.1 – Até agora não foi feito nada. Era importante que isso fosse... porque é uma das coisas que faz muita falta mas até agora nada foi feito nesse sentido.

4.1.1 – Não são organizadas festas comunitárias o que era importante porque era um... tipo de convívio e as pessoas, pronto... assim não há nada para que as pessoas possam conviver e não se faz nada nesse sentido.

4.2 – Sim. Muito importante.

5 – É capaz, porque não têm... não têm convívio, não começaram desde cedo, desde pequeninos, o que é uma coisa muito importante, desenvolverem-se em termos sociais e pessoais.

5.1 – Sem duvida!

5.1.1 – O contacto com outras crianças, com adultos e com a educadora ou educador e se possível também com a natureza, que também faz muita falta, faz parte, faz muita falta também. Aqui temos um bocadinho.

6 – Sim, gosta. Gosta, gosta... ela gosta de tudo. Ela gosta de tudo. Ela, quando chega a casa eu às vezes pergunto «Então, o que é que fizeste hoje na escola?» - «Fiz muitas coisas mãe, fiz desenhos, ouvi histórias, fiz jogos...». Ela gosta de tudo!

6.1 – (Incluído na resposta anterior)

6.2 – Diz também que faz pinturas, que toca instrumentos... uma coisa que ela diz que eu acho muita graça é quando estamos a falar e que ela também quer falar e então diz: «Mãe, fala um de cada vez, foi o que a professora ensinou» (ri-se).

Identificação:

Encarregada de Educação da criança «F» (Franclim)

1 - Não . Nunca.

2 – É muito mau para as crianças que não desenvolvem tanto como os outros que não estão em isolamento.

3 – Sim, muito importantes porque ajudam as crianças a não estarem sozinhas e ajudam as crianças a desenvolverem-se.

3.1 – Claro que sim, muito. Ajudam as crianças a desenvolverem-se e a integrarem-se melhor na sociedade.

3.1.1 – Todos ... os pais, a família, e até os vizinhos.

4 – Não. Não há nada aqui.

4.1 – Não fazem nada.

4.1.1 – Não. Nada.

4.2 – É muito importante e acho que ajuda muito a integrarem-se mais tarde na sociedade e ajuda a desenvolver melhor as crianças.

5 – Sim, quem está mais isolado não desenvolve como quem tem contactos com outras pessoas.

5.1 – Sim, é preciso conviverem.

5.1.1 – É importante o convívio, acima de tudo.

6 – Sim, ele fala.

6.1 – Desenhos, pinturas e essas coisas...

6.2 – Fala muito nalguns colegas e pergunta sempre: «Avó, vou à escola hoje?». Ele gosta de vir à escola.

Anexo VII

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora em exercício de funções no Jardim de Infância da Rede Pública («AR»)

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora em exercício de funções no Jardim de Infância da Rede Pública («AR»)

1 – Identificação

1.1 – Educadora («AR»)

1.2 – 20 anos de serviço

1.3 – Tavira

1.4 – Agrupamento vertical de escolas E. B. D. Manuel I

2 – 16 de julho de 2004

3 – Jardim de Infância de Tavira

4 – 1 hora

Resposta às questões:

1 – Jogos de destreza, coordenação, movimento relacionado com histórias, canções, poesias.

1.1 – Destreza, equilíbrio, conhecimento do corpo, desinibição, aumento de auto estima e auto confiança.

1.2 – A expressão tem como principal objectivo comunicar. Assim, a expressão corporal será a forma como a criança utiliza a sua motricidade global para comunicar algo.

1.2.1. – A habilidade física, sem percepção e sensibilidade não passa de isso mesmo, ou

seja de habilidade física. Por outro lado a percepção e a sensibilidade aliadas à habilidade física, podem resultar em actividade criadora.

1.3 – Todas aquelas em que a criança tenha a oportunidade de expressar corporalmente aquilo que não consegue dizer por palavras.

2 – Depende do grupo etário. Situações do jogo de faz de conta, jogos de imitação e reprodução, escolha de papéis e dramatizações de histórias.

2.1 – Bastantes.

2.2 – Sim, umas vezes directamente outras vezes implicitamente.

2.3 – Sim, outros adultos envolvidos na pratica educativa.

2.4 – A dramatização de histórias permite ao educador desenvolver a linguagem verbal e não verbal, e a imaginação, desde o reconto da história á livre escolha das personagens a trabalhar, à criação de cenários, de guarda-roupa, de falas, à dramatização em si, em que o encarnar um personagem, enfrentar um público, implica auto domínio, desinibição e auto controle.

2.5 – Sim.

2.5.1 – Depende da periodicidade com que as actividades se realizam. À medida que o grupo se familiariza com a actividade, dos pequenos diálogos, nascem pequenas

histórias.

3 – Desenho, colagem, pintura, digitinta, barro, plasticina. construção com material rejeitado...

3.1 – Na maior parte das vezes a criança representa gráficamente aquilo que conhece, embora essa representação, muitas vezes não ser perceptível para adulto.

3.2 – A maior diversidade possível. Tintas, pincéis, terra, fios, botões, cartão, papel, tecido, lãs, lápis, canetas, tesouras.

3.2.1 – Só contribui Quanto maior for a diversidade de materiais e quanto mais a criança tiver opção de escolha e possibilidade de misturar várias técnicas, melhor ela pode escolher o caminho da sua expressão e dar asas à sua imaginação, criatividade, desenvolvendo assim, o seu gosto e sensibilidade.

3.3 – O contacto directo com várias expressões e manifestações artísticas. Ida a museus, exposições, teatros.

4 – Despertar a criança para a música, suscitar nela a vontade de cantar, aprender a fazer silêncio, a ouvir, a criar livremente.

4.1 – Sim , pela importância que o sentido de ritmo tem em toda a actividade criadora da criança e que se reflecte em todas as outras expressões.

4.2 – Sim sons naturais do seu quotidiano (natureza, animais, vento, mar); sons

artificiais, (telemóveis, canos...); sons provenientes de vários tipos de instrumentos musicais.

4.2. I - As crianças registam graficamente sons ouvidos, e agrupam-nos conforme a sua proveniência em partituras que depois são lidas individual e colectivamente.

4.2.2 - Graficamente... riscos, traços, pontos e corporalmente ... movimentos longos, curtos, fracos, fortes.

4.3 – Sim, atendendo que a expressão rítmica tem reflexos directos na memória auditiva.

4.4 – Sim, ainda mais importante do que saber os nomes deles é saber a sua constituição... madeira, metal.. e a forma como são tocados... corda, sopro, percussão...

4.5 – Claro, quanto mais conhecimento musical a criança adquirir maior será a sua actividade criadora musical.

4.6 – Audição e reprodução de canções, manuseamento de instrumentos musicais, danças de roda, saídas com o objectivo de escutar os sons envolventes, movimento com suporte musical...

4.6.1- Na sequência da história da menina do mar realizámos uma ida à praia com o objectivo de escutar os sons envolventes, que posteriormente foram registados numa partitura que foi lida por um grupo de crianças na Rádio local, num programa para o

qual fomos convidados.

4.6.2 – Silêncio, ruído, som e suas características (timbre, altura, duração, intensidade).

4.7 – Tendo em conta que as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, não são, nem devem ser consideradas compartimentos estanques, é obvio que a expressão musical, como qualquer outra expressão está intimamente relacionada com as outras áreas de conteúdo.

4.7.1 - Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

5 – A expressão mais abordada é a expressão plástica e a menos abordada é a expressão musical. Isto deve-se ao facto de existir um desconhecimento dos fundamentos da Educação Artística e também devido a um certo facilitismo... é dada mais importância à expressão plástica porque é aquela que facilmente se expõe, em detrimento de outro tipo de expressões, tanto ou mais importantes para o desenvolvimento da criança mas que visualmente não são tão visíveis.

Anexo VIII

**Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora em exercício de funções no
Jardim de Infância da Rede Pública («BR»)**

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora em exercício de funções no Jardim de Infância da Rede Pública («BR»)

1 – Identificação

1.1 – Educadora «BR»

1.2 – 16 anos

1.3 – Tavira

1.4 – Agrupamento vertical de escolas E.B 2,3 D.Paio Peres Correia

2 – 16 de Julho de 2004

3 – Jardim de infância da Conceição de Tavira

4 – Menos de uma hora

Resposta às questões colocadas:

1 – Olha, faço jogos de movimento, canções mimadas...

1.1 – Depende da faixa etária, devemos proporcionar vivências que abranjam exercícios de motricidade global e fina.

1.2 – Sim, claro!

1.2.1 – Sim, também!

1.3 – Então, deixando que a criatividade surja nos diversos momentos em que trabalhamos, de maneira a que possamos diversificar e enriquecer a expressão corporal.

2 – Para ser sincera é uma área que estou pouco á vontade, contudo verifico que as crianças utilizam-na frequentemente.

2.1 – Sim.

2.2 – Sempre que sou solicitada ou considero necessário.

2.3 – Sim, da auxiliar.

2.4 – Dialogando sempre com as crianças e ajudando-as a enriquecer a actividade com sugestões ou propostas adequadas à situação vivenciada, não é?

2.5 – Sim, quase sempre.

2.5.1 – Também.

3 – Várias... pintura, colagens, desenhos, digitinta, rasgagem, recorte e tantas outras.

3.1 – Considero, sim.

3.2 – Vários, desde os habituais a outros que possam surgir.

3.2.1 – Sempre.

3.3 – Exposição dos placards, exposições para a comunidade, festas, etc.

4 - Neste domínio, parece-me essencial trabalhar os sons, os ritmos, as lengalengas.

4.1 – Sim, porque ajuda a criança a explorar e a exprimir a forma como sente a música e consequentemente a expressão motora.

4.2 – Sim, os sons que nos rodeiam, da natureza, da cidade, da sala, etc.

4.2.1 – Sim, sequências sonoras.

4.2.2 – De variadíssimas formas, reproduzindo-os, imitando-os...

4.3 – Muitas vezes.

4.4 – Sim, visto poderem desenvolver as suas vivências a este nível e alargarem a sensibilidade estética nesta área.

4.5 – É claro que sim.

4.6 – Depende dos grupos, este ano trabalho as canções, as danças e até mesmo o escutarmos.

4.6.1– Trabalhei uma lengalenga recentemente onde explorei ritmos e sons.

4.6.2– Reprodução de sons e identificação e também trabalhar de forma diferente as canções.

4.7 – Claro que sim, recorde-me já das áreas do Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social.

4.7.1 – (Incluída na resposta à questão anterior).

5 – A área da expressão e comunicação é a mais abordada por mim, contudo não acho que haja alguma que não seja também trabalhada na sala e com as crianças.

Anexo IX

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora em exercício de funções no Jardim de Infância da Rede Pública («CR»)

Transcrição na íntegra da entrevista à Educadora em exercício de funções no Jardim de Infância da Rede Pública («CR»)

1 - Identificação

1.1 – Educadora «CR»

1.2 – 14 anos

1.3 – Tavira

1.4 – Agrupamento vertical de escolas E.B. D.Manuel I

2 – 16 de julho de 2004

3 – Residência da entrevistada

4 – Menos de uma hora

Respostas às questões colocadas

1 – Jogos de movimento, rodas...

1.1 – Em primeiro lugar depende da idade da criança e do seu desenvolvimento. Deve proporcionar-se ocasiões de exercícios de motricidade global e fina.

1.2 – Está.

1.2.1 – Considero importante.

1.3 – Penso que a prática e a experiência nos leva a desenvolver e a promover a expressão corporal de uma forma cada vez mais abrangente e enriquecedora.

2 – Penso que a expressão dramática está inserida no Jardim de infância em diversas actividades, muitas vezes sem ser planificada, surge voluntariamente.

2.1 – Considero.

2.2 – Às vezes.

2.3 – Sim. Auxiliar e Técnica.

2.4 – Dando sugestões para ampliar as suas propostas, dialogando e avaliando em conjunto.

2.5 – Sim.

2.5.1 – Sim. Claro que sim.

3 – Desenho, pintura, digitinta, rasgagem, recorte, colagem, etc.

3.1 – Claro que sim.

3.2 – Depende do Jardim de Infância, mas tento utilizar o mais diversificado possível.

3.2.1 – Considero.

3.3 – Exposições, alargamento do trabalho feito no Jardim de infância à comunidade, festas convívio...

4 – O saber ouvir, o saber esperar, identificar sons, ritmos...

4.1 – Sim, porque permite à criança explorar e exprimir a forma como sente a música e aquilo que a rodeia.

4.2 – Sim...água a correr, vento, vozes dos animais...

4.2.1 – Depende dos grupos mas normalmente sim.

4.2.2 – De muitas maneiras, através da voz, dos gestos...

4.3 – Sim, bastante.

4.4 – Considero, uma vez que ao fazê-lo estão a alargar a sua cultura musical.

4.5 – Considero.

4.6 – As actividades que mais tenho promovido este ano tem sido o cantar, o dançar e essencialmente o escutar.

4.6.1 – Desenvolvo com bastante frequência este tipo de actividades com conceitos musicais.

4.6.2 – Essencialmente a reprodução e identificação de sons.

4.7 – É obvio. A Educação Musical é essencial à vida e às relações interpessoais.

4.7.1 – Área da Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

5 – Penso que a mais abordada seja a Área da Expressão e Comunicação. E com menos frequência não penso que haja alguma que se destaque.

Anexo X

Notas de campo e memorandos relativos ao desenvolvimento de actividades de Educação Artística na comunidade isolada tendo como grupo alvo as seis crianças apoiadas em situação de núcleo na escola devoluta do 1º C.E.B./ Sistematização das notas de campo atendendo às categorias definidas.

Na verdade, a codificação das categorias e subcategorias definidas revelou-se um pertinente instrumento no percurso de análise das actividades desenvolvidas, permitindo a manipulação, organização e classificação dos dados.

Deste modo, surgem unidades de significação que passamos a transcrever:

No que reporta à categoria «Conhecimentos», sub-categoria «Ideias» («a», sub-categoria «a1»):

- «(...) as crianças referem que a arvore onde estavam a brincar é mágica porque se transforma e transforma tambem os animais e as pessoas». (Memorando de dezembro de 2003)
- «(...) a actividade lúdica é orientada pelo processo criativo de cada criança». (3 de Fevereiro de 2004)
- «Imaginando que pouco a pouco os dias se tornam mais quentes, os animais resolvem ...». (3 de Fevereiro de 2004)
- «O sol é uma bola cor de laranja imaginada para se jogar». (3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) cada criança representa o corpo no espaço (...)». (3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) diferentes estéticas de representação nas montagens representativas de aspecto dramático (...)». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) sendo as propostas de cada criança continuamente mais elaboradas». (Reflexão de 3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) dando continuidade à sua imaginação criativa». (4 de Fevereiro de 2004)
- «(...) coexistiu com as montagens representativas desenvolvidas pelas crianças». (4 de Fevereiro de 2004)
- «(...) constatando-se a existência de uma efectiva ponte entre o real e o imaginário no decorrer do processo criativo». (4 de Fevereiro de 2004)

- «(...) são introduzidos novos movimentos corporais (...)». (5 de Fevereiro de 2004)
- «(...) poderíamos ser personagens de histórias contadas ou criadas por nós». (9 de Fevereiro de 2004)
- «Questionam-se as características de cada personagem». (9 de Fevereiro de 2004)
- «É construído um poema alusivo ao carnaval». (10 de Fevereiro de 2004)
- «Cada criança imagina e cria o seu palhaço (...)». (10 de Fevereiro de 2004)
- «(...) transformando o poema numa canção». (11 de Fevereiro de 2004)
- «A criação de uma pequena coreografia tendo como motivação as personagens abordadas no poema». (11 de Fevereiro de 2004)
- «(...) é de salientar os jogos do faz de conta». (19 de Fevereiro de 2004)
- «(...) imaginação criativa de cada criança». (1 de Março de 2004)
- «(...) diferentes montagens representativas de aspecto dramático (...)» .(1 de Março de 2004)
- «(...) elaboração do texto dramático criado em grupo (...)». (3 de Março de 2004)
- «Representação do texto dramático». (3 de Março de 2004)
- «(...) sugerem enviar outras canções (...)». (10 de Março de 2004)
- «(...) actividades de canto solicitadas pelas crianças (...)». (15 de Março de 2004)
- «Podemos cantar a canção nova e tu levas para ela aprender – Opina a criança «E». (23 de Março de 2004)
- Podemos ouvir aquela menina do gravador? – Questiona a criança «A». (23 de Março de 2004)
- «Utilizando o gravador cada criança entrevista os restantes elementos do grupo». (23 de Março de 2004)
- «Podemos ouvir outra vez? – Pergunta a criança «B». (23 de Março de 2004)

- « (...) as produções individuais contribuíram e caracterizaram a criação de um musicograma elaborado em grupo». (23 de Março de 2004)

Relativamente à categoria «Conhecimentos», sub-categoria «Factos» («a», sub-categoria «a2»):

- «Elaboração de um cenário». (Memorando de Dezembro de 2003)
- «Criação de um texto colectivo». (Memorando de Dezembro de 2003)
- «(...) o grupo brinca livremente no espaço exterior: debaixo da árvore mágica». (Memorando de Dezembro de 2003)
- «Nasceu uma história inventada pelo grupo: A árvore mágica». (Memorando de Dezembro de 2003)
- «(...) diferentes estéticas de representação nas montagens representativas de aspecto dramático (...)». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) identificar o animal, as características e a dinâmica do som». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) registo gráfico de verbalizações (...)» (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) coexistiu com as montagens representativas desenvolvidas pelas crianças». (4 de Fevereiro de 2004)
- «(...) constatando-se a existência de uma efectiva ponte entre o real e o imaginário no decorrer do processo criativo». (4 de Fevereiro de 2004)
- «Recriação da situação lúdica do dia anterior». (5 de Fevereiro de 2004)
- «Analisando e comentando alguns dos trabalhos realizados surge a possibilidade de os divulgar, de os mostrar a meninos de outros sítios». (9 de Fevereiro de 2004).
- «(...) necessidade de partilha (...)». (9 de Fevereiro de 2004)

- «É aprendida uma canção de carnaval e cantam-se versos anteriormente assimilados (...)» (9 de Fevereiro de 2004)
- «É construído um poema alusivo ao carnaval (...)». (10 de Fevereiro de 2004)
- «(...) dramatização do poema criado (...)». (11 de Fevereiro de 2004)
- «(...) exploração rítmica e silábica que originou a elaboração de uma musica para a letra existente, transformando o poema numa canção». (11 de Fevereiro de 2004)
- «A criação de uma pequena coreografia tendo como motivação as personagens abordadas no poema». (11 de Fevereiro de 2004)
- «(...) é de salientar os jogos do faz de conta». (19 de Fevereiro de 2004)
- «(...) elaboração do texto dramático criado em grupo (...)». (3 de Março de 2004)
- «Representação do texto dramático». (3 de Março de 2004)
- «(...) escutam uma gravação efectuada em situação de domicilio (...)». (8 de Março de 2004).
- «Cantou-se a canção» (8 de Março de 2004)
- «(...) articulou correctamente as palavras e falou directamente para o gravador sem quaisquer inibições». (8 de Março de 2004)
- «(...) constatou-se que o inverno está a acabar (...)». (10 de Março de 2004)
- «(...) representação gráfica de borboletas e flores de muitas cores (...)». (10 de Março de 2004)
- «(...) pintaram-se caixas de papelão (...)» (16 de Março de 2004)
- «Foram desenvolvidas actividades psicomotoras (...)». (16 de Março de 2004)
- «É solicitado ao grupo que observe (...) e identifique elementos que caracterizam a nova estação do ano». (22 de Março de 2004)
- «(...) canção (...)». (22 de Março de 2004)
- «Elabora-se um cenário (...)». (22 de Março de 2004)

- «Dança de costas». (20 de Abril)
- «Baile da maçã». (20 de Abril)
- «Jogo da cadeira» (21 de Abril).
- «Cada criança escolhe um adereço e coloca-o (...)». (21 de Abril de 2004)
- «(...) cada objecto desencadeia em cada criança diferentes manifestações (...)». (21 de Abril de 2004)
- «Cada criança escolhe um objecto da sala e senta-se no chão em circulo começando a cantar (...)». (22 de Abril de 2004)
- «Metade do grupo distribui-se pela sala (...)» (26 de Abril de 2004).
- «(...) movem-se em pares pela sala (...)». (26 de Abril de 2004)
- «Duas a duas as crianças dão as mãos (...)». (26 de Abril de 2004)
- «(...) atentas aos sinais sonoros as crianças introduzem outras possibilidades de movimento (...)». (26 de abril de 2004)
- «As actividades incidem sobre exercícios de respiração» (27 de Abril de 2004).

Debruçando-nos sobre a categoria «Conhecimentos», sub-categoria «Conceitos» («a», sub-categoria «a3»):

- «A chuva e a neve surgem como elementos característicos da presente estação do ano. São enumeradas outras referencias alusivas ao inverno (...)». (3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) é dado a conhecer ao grupo o conceito de hibernação». (3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) identificação de sons longos e curtos (...) caracterização da dinâmica (...)». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)

- «A repetição do poema intercalando a intensidade (forte e piano) e a altura (sons graves e agudos)». (11 de Fevereiro de 2004)
- «A identificação da duração de alguns sons (longos e curtos)». (11 de Fevereiro de 2004).
- «(...) explora-se o andamento do poema (acelerando e ritardando)». (12 de Fevereiro de 2004).
- «Timbre (xilofone, voz, corpo)». (Memorando de 16 de Fevereiro de 2004)
- «Ritmo (sentindo-se a pulsação através de batimentos corporais e marchando)». (16 de Fevereiro de 2004)

No que concerne à categoria «Conhecimentos», sub-categoria «Acção sobre acontecimentos» («a», sub-categoria «a4»):

- «Surge então uma nova proposta de jogo (...)». (3 de Fevereiro de 2004)
- «Reflexão em grupo – o que fizemos? O que podemos fazer?». (4 de Fevereiro de 2004)
- «(...) o registo dos diálogos em papel cenário/criação do texto dramático coexistiu com as montagens representativas desenvolvidas pelas crianças». (4 de Fevereiro de 2004)
- «Recriação da situação lúdica do dia anterior». (5 de Fevereiro de 2004)
- «Analisando e comentando alguns dos trabalhos realizados surge a possibilidade de os divulgar, de os mostrar a meninos de outros sítios». (9 de Fevereiro de 2004)
- «Partilham-se vivências relativamente a contactos estabelecidos (...) relatos de actividades desenvolvidas e registos fotográficos». (9 de Fevereiro de 2004)
- «(...) criaram a musica para o poema (...) cantaram o poema». (16 de Fevereiro de 2004)

- «(...) apreciar uma peça de teatro (...)». (17 de Fevereiro de 2004)
- «(...) elaboração de um texto dramático tendo em conta as caracterizações alusivas ao carnaval (...)». (1 de Março de 2004)
- «(...) escutam uma gravação efectuada em situação de domicilio (...)». (8 de Março de 2004)
- «Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...) gravadas e ouvidas pelo grupo, procedendo-se á identificação das diversas vozes (...)». (10 de Março de 2004)
- «Introdução de um poema alusivo ao dia do pai e sua consequente exploração, incluindo a utilização de diversos instrumentos musicais (...)». (15 de Março de 2004)
- «É solicitado ao grupo de crianças que observe (...) e identifique elementos que caracterizam a nova estação do ano». (22 de Março de 2004)
- «Após gravação procede-se à audição e à identificação das vozes». (23 de Março de 2004)
- «Após audição atenta e repetida dos referidos sons são criadas representações gráficas, individuais e colectivas (...)». (23 de Março de 2004)
- «Reflectindo-se sobre o dia em que todos os meninos se juntaram para fazerem jogos surgem alguns comentários (...)». (19 de Abril de 2004)

Atendendo à categoria «Conhecimentos», sub-categoria «Troca de informação»

(«a», sub-categoria «a5»):

- «Reflexão em grupo – O que fizemos? O que podemos fazer?». (4 de Fevereiro de 2004)
- «Questionam-se as características de cada personagem». (9 de Fevereiro de 2004)

- «Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...). (10 de Março de 2004)

No que se refere à categoria «Capacidades/competências», sub-categoria «Domínio Físico» («b», sub-categoria «b1»):

- «(...) utilizando o corpo numa experiência emocional e psicomotora veiculada pela actividade lúdica». (Memorando de Dezembro de 2003)
- «(...) montagens representativas de aspecto dramático seguindo as sugestões de expressão corporal e sua sequência (...) os corpos realizam movimentos de contracção (...) os corpos exprimem-se em contínuos movimentos de extensão». (3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) cada criança representa o corpo no espaço (...)». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) incluem-se novos movimentos corporais (...)». (12 de Fevereiro de 2004)
- «Através dos movimentos corporais explora-se o andamento do poema (acelerando e ritardando)». (12 de Fevereiro de 2004)
- «Foram desenvolvidas actividades psicomotoras (...)». (16 de Março de 2004)
- «Dança de costas». (20 de Abril de 2004)
- «Baile da maçã». (20 de Abril de 2004)
- «Jogo da cadeira». (21 de Abril de 2004)
- «Metade do grupo distribui-se pela sala e forma obstáculos». (26 de Abril de 2004)
- «As actividades incidem sobre exercícios de respiração». (27 de Abril de 2004)
- «(...) exercícios são ainda repetidos em posição vertical e também de barriga para baixo com apoio nos cotovelos». (27 de Abril de 2004)

Em relação à categoria «Capacidades/competências», sub-categoria «Dominio social» («b», sub-categoria «b2»):

- «Nasceu uma história inventada pela grupo: A árvore mágica». (Memorando de Dezembro de 2003)
- «(...) as crianças aproximam-se umas das outras». (3 de Fevereiro de 2004)
- «A forma como cada criança (...) interage e se relaciona com os outros (...)». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) desenham-se comportamentos sociais que se traduzem em indicadores de integração social: (...) aprofundamento das interações entre pares; (...) partilhados sentimentos de amizade; (...) espírito de grupo/equipa». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «Reflexão em grupo (...)». (4 de Fevereiro de 2004)
- «(...) todos os elementos do grupo são envolvidos numa lenga-lenga (...)». (4 de Fevereiro de 2004)
- «A interação entre as distintas poéticas expressivas (...)». (5 de Fevereiro de 2004)
- «(...) motivar o grupo a seleccionar um dos seus trabalhos colectivos (...)». (9 de Fevereiro)
- «Preparação da festa de carnaval que se realizará em conjunto com os alunos do 1ºC.E.B. e outras crianças apoiadas pela E.P.E.I. no concelho de Tavira». (17 de Fevereiro de 2004)
- «Fazer convites para os pais, irmãos, outros familiares e vizinhos». (17 de Fevereiro de 2004)
- «Brincar ao faz de conta com todos os meninos que vêm mascarados». (17 de Fevereiro de 2004)

- «Actividades lúdicas espontâneas envolvendo os diferentes níveis etários (...)». (19 de Fevereiro de 2004)
- «(...) articulação de estéticas individuais em prol de uma prática artística de grupo». (1 de Março de 2004)
- «(...) texto dramático criado em grupo (...)». (3 de Março de 2004)
- «Reflexão em grupo (...)». (8 de Março de 2004)
- «Combinou-se propor uma resposta a quem vai ouvir a canção (...)». (8 de Março de 2004)
- «Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...) gravadas e ouvidas pelo grupo (...)». (10 de Março de 2004)
- «O grupo manifesta consenso (...)». (23 de Março de 2004)
- «(...) desenvolvem-se sequências de imagens, sendo estas organizadas em grupo. (...) criação de um musicograma elaborado em grupo». (23 de Março de 2004)
- «O encontro conta com a participação de toda a população infantil abrangida pelo programa de E.P.E.I. no concelho de Tavira, respectivas famílias, educadoras itinerantes do concelho e Presidente da Junta de freguesia de Santiago (...)». (1 de abril de 2004)
- «(...) adereços construídos em grupo tendo em vista o desenvolvimento dos jogos tradicionais». (1 de Abril de 2004)
- «As crianças fazem uma roda. Todos participam na lenga-lenga (...)». (6 de Abril de 2004)
- «(...) todos tomam atenção ao lenço (...)». (6 de Abril de 2004)
- «Todos concordam em fazer jogos (...)». (19 de Abril de 2004)
- «Duas crianças juntam as costas e dançam. (...) convidam-se outros pares a participar quando a musica acaba». (20 de abril de 2004)

- «Uma criança toca pandeireta, as restantes circulam em torno das cadeiras (...)». (21 de abril de 2004)
- «(...) bate com o objecto no chão, em frente do colega sentado à direita». (22 de Abril de 2004)
- «Metade do grupo distribui-se pela sala (...)». (26 de Abril de 2004)

Reportando-nos agora à categoria «Capacidades/Competências», sub-categoria «Domínio Comunicativo» («b», sub-categoria «b3»):

- «(...) procedeu-se ao registo das suas verbalizações». (Memorando de Dezembro de 2003)
- «Parece a chuva a cair». (3 de Fevereiro de 2004)
- «São partilhados sentimentos de amizade». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «É solicitado que cada criança emita um som de animal tendo o grupo que identificar o animal, as características e a dinâmica do som». (Reflexão/avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «Reflexão em grupo (...)». (4 de Fevereiro de 2004)
- «Quando as gotinhas de água foram para o lago encontraram peixinhos». (4 de Fevereiro de 2004)
- «(...) registo dos diálogos em papel cenário/ criação do texto dramático (...)». (4 de Fevereiro de 2004)
- «(...) constatando-se a existência de uma efectiva ponte entre o real e o imaginário no decorrer do processo criativo». (4 de Fevereiro de 2004)
- «A interacção entre as distintas poéticas expressivas (...)». (5 de Fevereiro de 2004)

- «Analisando e comentando alguns dos trabalhos realizados surge a possibilidade de os divulgar (...)». (9 de Fevereiro de 2004)
- «(...) dramatização do poema criado (...)». (11 de Fevereiro de 2004)
- «Fazer convites (...)». (17 de Fevereiro de 2004)
- «Cantar/divulgar a canção que criámos». (17 de Fevereiro de 2004)
- «(...) poema a representar (...)». (18 de Fevereiro de 2004)
- «Apresentação/representação da canção criada». (19 de Fevereiro de 2004)
- Retroacção: O que aconteceu na festa? Quantas bonecas havia? E bruxas? E índios? E crocodilos?». (1 de Março de 2004)
- «(...) texto dramático criado em grupo (...)». (3 de Março de 2004)
- «Representação do texto dramático». (3 de Março de 2004)
- «(...) verbalizações espontâneas da criança e canção para mostrar aos outros meninos». (8 de Março de 2004)
- «Audição de registo oral: gravação de conversas e canções partilhadas (...)». (8 de Março de 2004)
- «(...) falou directamente para o gravador (...)». (8 de Março de 2004)
- «Combinou-se propor uma resposta a quem vai ouvir a canção (...)». (8 de Março de 2004)
- «Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...)». (10 de Março de 2004)
- «Explorando-se o gravador como recurso promotor de redes de comunicação (...)». (10 de Março de 2004)
- «(...) representação gráfica dos sons a reproduzir e sua leitura (musicogramas)». (15 de Março de 2004)

- «(...) são criadas representações gráficas, individuais e colectivas (...)». (23 de Março de 2004)
- «(...) reforçar as capacidades expressivas da voz (...)». (31 de Março de 2004)
- «Reflectindo sobre o dia (...) surgem alguns comentários (...)». (19 de Abril de 2004)
- «(...) bate com o objecto no chão, em frente do colega que está sentado à direita». (22 de Abril de 2004)

No que diz respeito à categoria «Capacidades/Competências», sub-categoria «Domínio cognitivo» («b», sub-categoria «b4»):

- «Contámos quantos personagens tinha a história (...)». (Memorando de Dezembro de 2003)
- «Recriação da situação lúdica do dia anterior». (5 de Fevereiro de 2004)
- «É aprendida uma canção de carnaval e cantam-se versos anteriormente assimilados (...)». (9 de Fevereiro de 2004)
- «(...) dramatização do poema criado (...) transformando o poema numa canção». (11 de Fevereiro de 2004)
- «A repetição do poema (...)». (11 de Fevereiro de 2004)
- «Repete-se a coreografia (...)». (12 de Fevereiro de 2004)
- «Retroacção: O que aconteceu na festa? Quantas bonecas havia? E bruxas? E índios? E crocodilos?». (1 de Março de 2004)
- «(...) representação gráfica dos sons a reproduzir e sua leitura (...)». (15 de Março de 2004)
- «Interioriza-se o poema cantado». (17 de Março de 2004)

- «As mães e algumas avós assistem à audição das gravações e reconhecem verificar um efectivo desenvolvimento na linguagem das crianças». (23 de Março de 2004)
- «(...) a Páscoa é associada à Primavera». (31 de Março de 2004)

Relativamente à categoria «Disposições», sub-categoria «Interesse» («c», sub-categoria «c1»):

- «(...) verbalizações». (Memorando de Dezembro de 2003)
- «(...) sentimentos manifestados pelo grupo (...)». (3 de Fevereiro de 2004)
- «Verifica-se um crescente aumento de interesse pelo cariz das actividades desenvolvidas, sendo as propostas de cada criança continuamente mais elaboradas». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «As crianças manifestam bem estar». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «São exteriorizados sentimentos de alegria». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «(...) verbalizações (...)» (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004).
- «(...) conferido ênfase ao jogo das gotinhas de água (...)». (4 de Fevereiro de 2004)
- «(...) comenta (...) dando continuidade à sua imaginação criativa». (4 de Fevereiro de 2004)
- «As crianças aderem à proposta (...)». (4 de Fevereiro de 2004)
- «(...) o registo dos diálogos (...) coexistiu com as montagens representativas desenvolvidas pelas crianças». (4 de Fevereiro de 2004)
- «(...) constatando-se a existência de uma efectiva ponte entre o real e o imaginário no decorrer do processo criativo». (4 de Fevereiro de 2004)
- «Recriação da situação lúdica do dia anterior». (5 de Fevereiro de 2004)

- «A interação entre as distintas poéticas expressivas conduz-nos ao espaço exterior (...)». (5 de Fevereiro de 2004)
- «O interesse manifestado pelas fotografias (...)». (9 de Fevereiro de 2004)
- «(...) o interesse do grupo em falar sobre o carnaval». (9 de Fevereiro de 2004)
- «Cada criança imagina e cria o seu palhaço (...)». (10 de Fevereiro de 2004)
- «Actividades lúdicas espontâneas envolvendo os diferentes níveis etários (...)». (19 de Fevereiro de 2004)
- «Muita atenção e concentração face á apreciação do espectáculo promovido pelos alunos do 1ºC.E.B.; Ocorrem manifestações espontâneas: palmas, risos, participação na lenga-lenga evocada ao longo da peça». (19 de Fevereiro de 2004)
- «Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...)». (Memorando de 10 de Março de 2004)
- «(...) actividades de canto solicitadas pelas crianças (...)». (15 de Março de 2004)
- «Todos manifestam vontade de voltar a ouvir a gravação (...)». (23 de Março de 2004)
- «Verifica-se (...) uma crescente motivação em participar e ouvir a própria voz». (Reflexão de 23 de Março de 2004)
- «(...) motivadas a elaborar crachás de participação». (1 de Abril de 2004)
- «Todos participam na lenga-lenga (...)». (6 de Abril de 2004)
- «Todas as crianças tentam reproduzir exactamente os movimentos e os sons». (19 de Abril de 2004)
- «(...) boa aceitação deste género musical (...)». (26 de Abril de 2004)

Analisando a categoria «Disposições», sub-categoria «Participação» («c», sub-categoria «c2»):

Constata-se uma efectiva coincidência com os indicadores enumerados na sub-categoria «c1», o que nos poderá levar a concluir que os factores «interesse» e «participação» estão intrinsecamente associados, coexistindo e caracterizando em sintonia a categoria «Disposições».

Face à categoria «Sentimentos», sub-categoria «Auto-Estima» («d», sub-categoria «d1»):

- «As crianças manifestam bem estar». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004).
- «(...) interacção entre as distintas poéticas expressivas (...)». (5 de Fevereiro de 2004)
- «(...) o aspecto lúdico assumiu um carácter promotor de envolvimento, de desinibição, de aproximação, de conhecimento, de interacção, de partilha, de integração (...)». (16 de Março de 2004)
- «(...) e eu já sei cantar sozinha». (23 de Março de 2004)
- «Verifica-se que existe cada vez mais desinibição na presença do gravador e uma crescente motivação em participar e ouvir a própria voz». (Reflexão de 23 de Março de 2004)
- «As mães e algumas avós assistem à audição das gravações e reconhecem verificar um efectivo desenvolvimento na linguagem das crianças : - A minha em casa canta o dia inteiro, sabe as canções todas e percebe-se muito bem o que ela diz. Já se percebe muito melhor... – Comenta a mãe da criança «C». (Reflexão de 23 de Março de 2004)

Tendo em conta a categoria «Sentimentos», sub-categoria «Aceitação/Respeito pelo outro» («d», sub-categoria «d2»):

- «(...) o sol é uma bola cor de laranja, imaginada para se jogar: É oferecido por um elemento de cada vez a todos os amigos do grupo que por sua vez a recebem com muito cuidado e carinho como se de um bebé se tratasse». (3 de Fevereiro de 2004)
- «As crianças manifestam bem estar». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- (...) interacção entre as distintas poéticas expressivas (...). (5 de Fevereiro de 2004)
- «Apreciação da actividade teatral desenvolvida pelo grupo do 1ºC.E.B.». (19 de Fevereiro de 2004).
- «Muita atenção e concentração face à apreciação do espectáculo promovido pelos alunos do 1ºC.E.B.». (19 de Fevereiro de 2004)
- «Sensibilização para a questão do isolamento humano». (8 de Março de 2004)
- «(...) o aspecto lúdico assumiu um carácter promotor de envolvimento, de desinibição, de aproximação, de conhecimento, de interacção, de partilha, de integração de um novo elemento no grupo (...). (16 de Março de 2004)
- «(...) formam um círculo; uma delas vai ao centro e executa um movimento acompanhado por um som. Todas as crianças tentam reproduzir exactamente os movimentos e os sons». (19 de Abril de 2004)
- «Duas crianças juntam as costas e dançam. Uma comanda o movimento e a outra segue-o; invertem-se as posições e convidam-se outros pares a participar (...). (20 de Abril de 2004)

Fazendo agora referencia à categoria «Sentimentos», sub-categoria «Partilha» («d», sub-categoria «d3»):

- «O sol é uma bola cor de laranja, imaginada para se jogar. É oferecido por um elemento de cada vez a todos os amigos do grupo que por sua vez a recebem com muito cuidado e carinho como se de um bebé se tratasse». (3 de Fevereiro de 2004)
- «São partilhados sentimentos de amizade». (Reflexão/Avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «Reforça-se o espirito de grupo/equipa». (Reflexão/avaliação de 3 de Fevereiro de 2004)
- «É exposto na sala um desenho oferecido à educadora por uma criança apoiada em situação de domicilio». (9 de Fevereiro de 2004)
- «Partilham-se vivências relativamente a contactos estabelecidos pela educadora nessa localidade (englobando relatos de actividades desenvolvidas e registos fotográficos)». (9 de Fevereiro de 2004)
- «(...) motivar o grupo a seleccionar um dos seus trabalhos colectivos (...). E assim, o correio artístico começou a ganhar forma». (9 de Fevereiro de 2004)
- «Para alem do evento que revela a necessidade de partilha (...)». (9 de Fevereiro de 2004)
- «Apresentação/representação da canção criada; apreciação da actividade teatral desenvolvida pelos alunos do 1º C.E.B. (19 de Fevereiro de 2004)
- «Recebida a encomenda artística (...) sugerem enviar outras canções (...)». (Memorando de 10 de Março de 2004)
- «Explorando-se o gravador como promotor de redes de comunicação (...)». (Memorando de 10 de Março de 2004)

- «(...) o aspecto lúdico assumiu um carácter promotor de envolvimento, de desinibição, de aproximação, de conhecimento, de interacção (...)». (16 de Março de 2004)
- «Esta canção é muito bonita e eu já sei cantar sozinha. Eu gosto muito de cantar. Também já sei aquela do porquinho, a do coelhinho... a do barquinho, a do bom dia... aquela da chuva... – Comenta a criança «A». (23 de Março de 2004)
- «(...) levados para casa a fim de serem oferecidos a familiares e amigos. Pretende-se assim sensibilizar as crianças para a importância da partilha, promovendo-se simultaneamente valores como a amizade, o amor e a união familiar». (31 de Março de 2004)