

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**A criança em contacto com a cultura visual: a
ilustração no processo de educação para a
sustentabilidade**

Tânia Maria Vieira Silva

Orientadora: Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira

*Relatório de Investigação apresentado à Escola Superior de
Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar*

Porto, 2018

Dedicatória

Aos meus pais
e ao meu anjo da guarda, Hélder.

Agradecimentos

*O que faz andar a estrada?
É o sonho. Enquanto a gente sonhar
A estrada permanecerá viva.
É para isso que servem os caminhos,
Para nos fazerem parentes do futuro.*

(Mia Couto, 2013 in Terra Sonâmbula)

O culminar desta jornada de formação pessoal e profissional assume-se, na minha perspetiva, como mais uma curva do caminho trilhado na ânsia de ver concretizado o sonho que me tornou um ser, assumidamente, utópico e buscador apaixonado de adiantes, em Educação.

O sonho mantém a estrada viva porque nos faz mover. Inúmeras serão as curvas que ao longo da estrada nos impedirão, momentaneamente, de antever o que há para lá delas. Para alguns, elas poderão funcionar como elemento de resignação ou até retropia, enquanto para outros poderão funcionar como elemento catalisador de uma espera ativa pelo alcance da estrada além delas. A utopia é o veículo que nos transporta entre a estrada antes da curva, ou seja, a realidade que temos e a continuação da estrada, ou seja, a realidade que queremos ter.

Na construção dos pilares desta identidade profissional foram múltiplos os agentes e mentores que contribuíram para a integração de saberes, crenças e valores fundamentais que me tornarão um profissional mais próximo da educação do futuro, ou seja, que me ajudarão a ver além do que se vê. A estes não poderia deixar de dirigir a minha sentida gratidão.

*À Doutora Sílvia Berény, por me dar asas para voar, raízes para voltar e motivos para ficar.
Obrigada pelo apoio e confiança concedidos na perseguição deste sonho.*

*Às minhas fadas madrinhas, Tina e Zi, por me cativarem e me mostrarem que o essencial
é invisível ao olhar.*

*À Tina, por me mostrar que as lágrimas que eu chorava a cada pôr-do-sol perdido apenas me
impediriam de contemplar as estrelas.*

*As “palavras cor-de-rosa e abraços mágicos” no momento certo foram imprescindíveis para as
reprender e me permitirem observar constelações.*

*Agradeço por um dia ter sido, irremediavelmente, contagiada pelo teu encantamento por esta
profissão e ainda por todo o carinho, amizade, sinceridade, cumplicidade, aconselhamento e
momentos de partilha.*

*À Zi, por me mostrar que é o tempo que investimos nas nossas rosas, que as torna tão especiais.
Agradeço todo o afeto, companheirismo e cumplicidade que em momentos cruciais me fizeram
continuar a acreditar em mim própria.*

*A toda a equipa da OSMOPE, pela camaradagem e disponibilidade para lidar com as minhas limitações.
Obrigada.*

À minha orientadora, professora Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira, por me mostrar que não devemos recear arriscar e ser ousados nos nossos empreendimentos, porque afinal somos do tamanho dos nossos sonhos.

Um especial agradecimento por acreditar no meu potencial, pela confiança depositada no meu trabalho e sobretudo pela amizade e companheirismo ao longo de todo o meu percurso académico.

À minha orientadora de estágio, professora Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves, um exemplo de constante questionamento sobre as práticas, que nos exorta a manter o sentimento de inquietação que nos leva a perder o medo de não saber e a recear antes, não termos inquietação para passarmos a saber.

Obrigada, por me ter ajudado a crescer.

Aos meus avós, por me mostrarem que perante a adversidade a verdade, a humildade e a perseverança sempre prevalecem.

Obrigada por me ensinarem a pôr o máximo que sou, no mínimo que faço.

Aos meus pais, meus heróis por me ensinarem que viver às vezes dói, mas que as maiores lutas são dadas apenas aqueles que as conseguem travar.

Obrigada por sempre me fazerem sentir segura em todos os voos, não porque me tenham segurado as asas, mas porque simplesmente me deixaram voar e estiveram sempre lá para me amparar caso fosse necessário.

*Não lhes direi as razões que temos para nos amar mutuamente, pois elas não existem.
A razão de amar é o amor.*

À minha tia São, ao meu primo Alexandre e ao meu tio João, por me ajudarem a compreender que o significado da palavra família vai muito além da designação de uma mera afinidade de sangue.

Obrigada, por sempre se fazerem presentes nas nossas vidas.

Ao Bruno, por me mostrar a grandiosidade e nobreza que residem na simplicidade.

Obrigada, por me escutares.

Às minhas amigas Ciliana e Teresa, por comigo acreditarem que no mundo há flores por abrir e, por isso, precisamos de mais fazedores de chuva para as fazer desabrochar.

Obrigada, por me fazerem acreditar que depois de um sim ou não, há sempre um amanhã.

À Maria João e à Mariana, por acreditarem que eu poderia ser o que quisesse, mesmo antes de eu própria acreditar.

Obrigada, por me ajudarem a enxergar que o êxito está em ter êxito, não em ter condições de êxito.

A minha prática honrará sempre o vosso voto de confiança.

*À Júlia pela devoção sincera impressa aos meus empreendimentos.
Obrigada por me mostrares que só vemos bem quando usamos o filtro do coração.*

Resumo

A pedra angular do presente estudo assenta na observação de uma sociedade contemporânea em que a imagem assume um papel preponderante na vida do indivíduo. A hiperproliferação da linguagem visual no quotidiano das sociedades ocidentais, contribuiu para a formação de uma cultura visual, que impõe novos desafios, e torna fundamental considerar o desenvolvimento sustentável.

Neste trabalho pretendemos analisar o lugar que a ilustração ocupa no contexto educativo de pré-escolar, tendo em consideração o seu potencial pedagógico e o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e social da criança, visando a educação para a sustentabilidade.

Para proceder a essa análise, delineamos os objetivos principais que passavam por compreender a importância da ilustração em contextos educativos e que competências podiam ser trabalhadas a partir da mesma.

Assim, esta investigação de cariz qualitativo, implicou uma metodologia de trabalho de projeto e consistiu, quanto à técnica de recolha de dados, numa entrevista e uma observação participante.

Para tal, o trabalho implementou em contexto educativo de pré-escolar, uma série de atividades de atividades percetivas, criativas e expressivas, que visavam o desenvolvimento de competências transversais e específicas, onde as diferentes áreas do saber foram contempladas numa lógica interdisciplinar.

Verificamos que, no final da sua aplicação, quanto à importância da ilustração em contexto educativo, a opinião dos ilustradores entrevistados indicou que esta pode funcionar como meio de Educação para a Arte e como meio de enriquecimento do indivíduo. Quanto ao seu potencial pedagógico no desenvolvimento de competências ao nível da formação pessoal e social da criança, concluímos que a mesma funcionou como catalisador para o desenvolvimento e reforço de competências transversais a nível comportamental, artístico, social, linguístico e de compreensão do mundo.

Palavras-Chave: Ilustração, Sustentabilidade, Cultura Visual, Educação Pré-Escolar

Abstract

The keystone of the present study is based on the observation of a contemporary society in which the image assumes a preponderant role in the life of the individual. The hyperproliferation of visual language in the daily lives of Western societies has contributed to the formation of a visual culture, which imposes new challenges, and makes it essential to consider sustainable development.

In this work we intend to analyze the place that the illustration occupies in the pre-school educational context, taking into account its pedagogical potential and its contribution to the personal and social development of the child, aiming at education for sustainability.

In order to carry out this analysis, we outlined the main objectives of understanding the importance of illustration in educational contexts and what competences may be developed through it.

Thus, this qualitative research implied a methodology of project work and consisted, as regards the technique of data collection, in an interview and a participant observation.

In this way, the work implemented in the pre-school educational context, a set of perceptive, creative and expressive activities, which aimed to develop transversal and specific competences, where the different areas of knowledge were contemplated in an interdisciplinary logic. We found out that, at the end of its application, regarding the importance of illustration in an educational context, the opinion of the interviewed illustrators indicated that this can act as a means of Education for the Arts and as a means of enriching the individual. Concerning its pedagogical potential in the development of competences in the personal and social formation of the child, we conclude that it served as a catalyst for the development and reinforcement of transversal competences at the behavioral, artistic, social, linguistic and comprehension levels of the world.

Keywords: Illustration, Sustainability, Visual Culture, Pre-School Education

Índice geral

Índice de imagens, tabelas e quadros.....	8
Índice de imagens.....	8
Índice de quadros	8
Lista de abreviaturas.....	9
Introdução.....	10
Capítulo I – Enquadramento Teórico	12
1. Sociedade contemporânea e cultura visual.....	12
2. Educação artística na escola	16
3. A ilustração como aliada no processo de educação para a sustentabilidade	21
Capítulo II – Contexto Organizacional.....	24
1. Caraterização da instituição	24
2. Caraterização do grupo.....	26
Capítulo III – Enquadramento Metodológico	31
1. Metodologias de investigação	31
2. Objetivos do estudo	32
3. Amostra	33
4. Técnicas de recolha de dados.....	33
4.1 Entrevista	34
4.2 Observação Participante.....	36
5. Método de intervenção.....	37
5.1 Proposta de projeto	39
Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados da investigação	64
1. Análise das entrevistas	64
2. Síntese das entrevistas.....	73
3. Análise das atividades	74
4. Síntese das atividades	78
5. Limitações do Estudo.....	80
Considerações finais.....	81
Bibliografia.....	83
Anexos	86

Índice de anexos

- Anexo 1 – Guião de entrevista aos ilustradores
- Anexo 2 - Respostas dos entrevistados (Questões grupo II)
- Anexo 3 – Respostas dos entrevistados (Questões grupo III)
- Anexo 4 – Respostas dos entrevistados (Questões grupo IV – Q4 à Q7)
- Anexo 4.1 – Respostas dos entrevistados (Questões grupo IV – Q8 à Q10)
- Anexo 5 – Registo do Projeto Lúdico “ALTO LÁ! Vamos salvar os animais já!”
- Anexo 6 – Grelhas de observação das competências comportamentais manifestadas pelas crianças nas atividades do projeto
- Anexo 7 – Grelhas de observação das competências artísticas manifestadas pelas crianças nas atividades do projeto
- Anexo 8 – Grelhas de observação das competências sociais manifestadas pelas crianças nas atividades do projeto
- Anexo 9 – Grelhas de observação das competências linguísticas manifestadas pelas crianças nas atividades do projeto
- Anexo 10 – Grelhas de observação das competências de compreensão do mundo manifestadas pelas crianças nas atividades do projeto
- Anexo 11 – Grelha de avaliação do projeto lúdico

Índice de imagens, tabelas e quadros

Índice de imagens

Imagem 1 – Excertos dos documentos orientadores do Pré-Escolar e 1ºCEB, sobre Educação Artística

Índice de quadros

Quadro 1 - Guião de entrevista aos ilustradores

Quadro 2 – Competências transversais e específicas a observar

Quadro 3 – Quadro explicativo da estrutura do guião de atividades

Quadro 4 – Idade dos entrevistados

Quadro 5 – Formação académicos dos entrevistados

Quadro 6 – Atividade profissional dos entrevistados

Quadro 7 – Anos dedicados pelos entrevistados à ilustração

Quadro 8 – Opinião dos entrevistados sobre a importância da ilustração a nível nacional

Quadro 9 – Opinião dos entrevistados sobre os desafios enfrentados pela ilustração para afirmação como prática artística

Quadro 10 – Opinião dos entrevistados sobre a importância da ilustração para a educação

Quadro 11 – Opinião dos entrevistados sobre a significatividade da ilustração no pré-escolar

Quadro 12 – Opinião dos entrevistados sobre que competências poderão ser mobilizadas pela promoção da sustentabilidade através da ilustração

Quadro 13 – Opinião dos entrevistados sobre que aprendizagens pode a ilustração potenciar

Quadro 14 – Percentagem de entrevistados que produzem para o público infantil

Quadro 15 – Opinião dos entrevistados sobre os principais desafios da ilustração

Quadro 16 – Principais preocupações dos entrevistados na execução das ilustrações

Quadro 17 – Principais estratégias utilizadas pelos entrevistados para se aproximarem do público infantil

Quadro 18 – Sugestões dos entrevistados aos educadores para a exploração de ilustrações

Quadro 19 – Temáticas orientadas para a sustentabilidade elegidas pelos ilustradores para as suas produções

Quadro 20 – Razões apresentadas pelos ilustradores para seleção de determinados livros ilustrados

Lista de abreviaturas

PE – Projeto Educativo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PAA – Plano Anual de Atividades

JI – Jardim de Infância

Q - Questão

E - Entrevistado

Introdução

O relatório que aqui se enceta foi lavrado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob orientação da Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira.

O propósito primário deste estudo é investigar o potencial educativo da ilustração na formação de públicos infantis, visando o desenvolvimento da literacia visual e artística da criança, na ótica do desenvolvimento sustentável.

A orientar este percurso surgem duas perguntas de partida, que abaixo destacamos:

Qual a importância da ilustração em contexto educativo?

Que competências podem ser trabalhadas em Educação Pré-Escolar, através da ilustração?

Delineadas as perguntas de partida, importa explicar que os principais objetivos deste projeto se prendem, exatamente, com:

- Compreender a importância da ilustração em contextos educativos;
- Compreender qual o potencial pedagógico da ilustração no desenvolvimento de competências ao nível da formação pessoal e social da criança, visando a educação para a sustentabilidade.

Para o efeito, a nível metodológico, apresentamos um estudo de caso para o qual foram elaborados dois instrumentos principais de recolha de dados, mais especificamente, um guião de entrevista e um guião de proposta de implementação de um projeto lúdico de educação para a sustentabilidade, em contexto de JI.

O guião de entrevista surge, na sequência, da necessidade de se dar resposta aos quatro primeiros pontos dos objetivos supramencionados.

Por sua vez, o guião de projeto lúdico emerge da necessidade de coligir uma bateria de atividades que promovam a sensibilização do público infantil para questões relacionadas com a sustentabilidade, bem como da intenção de aproximação desta intervenção à metodologia do trabalho de projeto que, além de ser familiar ao grupo de crianças a investigar, entendemos comportar uma série de benefícios ao nível do desenvolvimento das competências que nos propusemos promover.

Estruturalmente, o documento organiza-se em seis capítulos principais, sendo que alguns contam com alguns subcapítulos.

No primeiro capítulo, será apresentado o enquadramento teórico que sustenta todo o trabalho de investigação desenvolvido. Este capítulo conta com três

subcapítulos onde nos debruçamos, respetivamente, sobre a análise da sociedade contemporânea e o impacto da cultura visual, sobre a mesma; sobre o lugar da Educação Artística na Escola do futuro e, ainda, sobre de que modo pode a ilustração assumir-se como baluarte da educação para a sustentabilidade.

Como tal, o primeiro subcapítulo permitirá perspetivar a importância da reeducação dos olhares entorpecidos da sociedade do consumo, onde a atual experiência da imagem se resume ao constante bombardeio imagético. Nesse sentido, aborda-se que papel deverá a escola desempenhar na formação do público de futuro.

O segundo subcapítulo pretende dar conta dos reptos que se levantam ao profissional de educação no que concerne à educação artística, quando consideramos a escola do futuro. Com efeito, focamos a escola do presente, para refletir sobre esta questão e proceder a uma aproximação à temática orientada para uma prática de futuro, que preconize a educação artística com *core business* do processo educativo.

Uma breve perspetiva sobre a evolução de que a ilustração foi alvo nos últimos tempos, conduz-nos à reflexão sobre qual a sua pertinência para a formação pessoal e social do sujeito, desde os primeiros anos de vida. Posto isto, aferimos que papel poderá a ilustração desempenhar no processo de educação para a sustentabilidade.

No segundo capítulo, discorreremos sobre o contexto organizacional onde será aplicada a proposta de projeto lúdico, apresentado para o efeito a caracterização da instituição e a caracterização do grupo de crianças em análise, de modo a proporcionar uma visão mais abrangente e detalhada desse contexto educacional.

O terceiro capítulo remete para o enquadramento metodológico elegido, referindo quer as metodologias de investigação, quer os métodos e estratégias de intervenção a utilizar.

No quarto capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados na aplicação da investigação.

A finalizar este relatório de investigação surgem as considerações finais, num quinto e último capítulo, onde dissertaremos sobre qual a postura do profissional de educação naquela que perspetivamos como a escola de futuro e de que modo a pedagogia implementada poderá influenciar a educação das gerações vindouras na ótica do desenvolvimento sustentável.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Sociedade contemporânea e cultura visual

Uma preocupação generalizada tem vindo a ganhar território na sociedade contemporânea, uma sociedade voltada para a comunicação. Esta preocupação relaciona-se com a relação existente atualmente entre comunicação e educação. Como destaca Tornero (2007), este é um dos temas que podem ser decisivos naquilo que diz respeito à transformação da cultura e da educação atuais e onde se arrisca o seu progresso ou retrocesso em anos vindouros.

Na transição do séc. XX para o séc. XXI assistimos a uma “transformação social que nos conduziu da cultura de massas à cultura multimédia, operando mudanças profundas tanto no sistema dos media como no universo educacional” (Tornero, 2007, p. 8). Ainda segundo o autor, o atual século teve uma génese marcada por uma hipertrofia da dimensão comunicativa, onde as relações humanas se estabelecem entre as esferas virtual e semiológica. De facto, este fenómeno vem produzir transformações nas instituições, indivíduos, entidades e grupos que originam, por sua vez, sentimentos de insegurança e desorientação (Tornero, 2007, p. 12).

No período que antecedeu esta transição, o imaginário da cultura de massas tinha-se povoado de modelos, estilos e temas provenientes do país que na altura possuía a supremacia na sociedade capitalista, mais especificamente, os Estados Unidos da América. Daí resultou, a propagação da cultura de massas por todo o mundo que, por sua vez, conduziu à alienação de culturas nacionais e locais (Tornero, 2007, p. 15). Sabe-se ainda que, o estabelecimento dos próprios sistemas de comunicação pelas culturas e sociedades moldou irrefutavelmente os seus saberes, crenças e valores. Nesta linha, o autor destaca “o facto de os media moldarem as mensagens e o facto de a instalação de um novo meio numa sociedade condicionar a perceção, a sensibilidade e, (...), a cultura dessa sociedade.” (idem)

Na verdade, as características desta cultura são apresentadas pela escola de Frankfurt (Tornero, 2007, p.17):

- Fragmentação – a falta de coerência das mensagens impossibilita o sujeito de construir um sentido crítico;
- Uniformidade das mensagens – superficialidade e generalização das mensagens para a criação de um tipo psicológico singular de consumidor;
- Seleção de valores rentáveis – os valores vão ao encontro da ideologia necessária;

- Moral do sucesso como fundamento da cultura dominante
- Homogeneidade – estandardização do modelo de sucesso para todas as mensagens.

Face a estas características, enunciadas pelo autor, é possível definir esta como uma cultura que resulta do “trunfo da mercantilização sobre todos os aspetos da vida cultural: a arte, a poesia e qualquer tipo de manifestação expressiva” (idem). Este pensamento leva-nos a ponderar que a procura obsessiva de lucro ao reforço de um sistema coercivo cujo único intento é o consumo massivo. Daí que atualmente, grande parte dos cidadãos não sejam senão joguetes da conformidade e torna-se por isso premente quebrar esse entorpecimento.

Partindo desta consideração, coloca-se uma questão deveras pertinente:

“Como sobreviver nesta era da vertigem? Precisamos reaprender a ver. Em meio de tamanha e neurótica poluição visual, é essencial encontrar o foco, a base da estabilidade, da identidade e da direção na vida. As crianças, sobretudo, merecem ser salvas desse turbilhão de imagens tremeluzentes que as vicia em distrações sedutoras e a fazem a realidade social, com seus deveres e preocupações éticas, parecer estúpida e fútil. A única maneira de ensinar o foco é oferecer aos olhos oportunidades de percepção estável (...)” (Paglia, 2014 cit. in Charréu, Oliveira & Salbego, 2016)

São inúmeros os nomes de outros autores que surgem a reforçar esta omnipresença da imagem na experiência contemporânea, do constante bombardeio onde é evidente uma tendência de nutrição de dicotomias de passividade entre sujeitos e objetos.

Daí resulta esta necessidade de discorrer sobre a cultura visual contemporânea, onde a imagem de arte ocupa hoje um espaço considerável no quotidiano do cidadão global (Oliveira, 2013). Como reflexo inequívoco desta sociedade do consumo, potenciada por um bombardeamento imagético constante ao qual indivíduo está sujeito, surge uma relação com a imagem pouco significativa (Buoro, 2002 cit. in Oliveira, 2013).

Importa por isso, questionarmo-nos sobre qual o papel da escola na formação das crianças que a longo prazo se tornarão os cidadãos do futuro.

Perspetivando a escola como um sistema aberto à sociedade contemporânea, fundamentamo-nos em Oliveira (2013) para afirmar que, a escola necessita responder a múltiplos reptos levantados por esse organismo em constante mutação, delineando novas estruturas e novos caminhos para os seus métodos de ensino, naquilo que se prende com o espaço concedido à arte contemporânea e as suas potencialidades pedagógicas.

É premente, que se imprima uma maior acuidade à “articulação entre a arte e a educação, orientada para a visualidade contemporânea de acordo com a dimensão social e cultural do mundo atual” (Oliveira, 2013, p. 17).

Nesta linha, as OCEPE (2016, p.48) reforçam que a educação artística “proporciona [...] oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas, [...] que facilitam a sua articulação [...]” com outras áreas de conteúdo e respetivos subdomínios.

Na sequência desta consideração surge a opinião de Best que refere que,

nas artes, na língua e em muitos outros aspetos da vida humana, a possibilidade de desenvolvimento individual através do pensamento e da experiência, longe de ser restrito às artes, depende da aprendizagem de disciplinas objetivas de práticas culturais partilhadas publicamente (Best, 1996 cit. in Lopes, 2011, p. 39).

Logo, é fundamental destacar a opinião de Lopes (2011, p. 44) que destaca a produção de sentidos como a charneira exploratória de quaisquer propostas artísticas independentemente da diversidade de atitudes e expectativas daqueles que as possam levar a cabo. Importa ainda ter em consideração que,

[...] quanto maior for a nossa consciência das nossas práticas pedagógicas, maior a nossa possibilidade de mudar por meio da construção de um novo espaço, no qual um discurso ou um contra discurso alternativo pode ser estabelecido para produzir nova prática. É acima de tudo, uma questão de conseguir um insight sobre a possibilidade de ver, falar e agir de uma forma diferente, e daí transpor limites, particularmente para transgredir o projeto grandioso da modernidade e sua determinação de mapear toda a vida humana na busca da Verdade, da Beleza e da Bondade (Dahlberg, Moss & Pence, 2003 cit. in Lopes, 2011, p.45)

É, nesta linha, e em Linhares que se fundeia a convicção de que “A Arte pode ajudar-nos, portanto, a construir um paradigma social mais amplo. Ela lida com uma região ambígua, movediça, que envolve sentimento e razão, paixão, expressão, conhecimento e imaginação [...]” (Linhares, 1996 cit. in Lopes, 2011, p.44).

Com Hernández (1997), entendemos que as representações artísticas são mediadoras de significados culturais específicos de uma dada época e cultura e que é a partir da leitura dos seus significados que o indivíduo desvenda o mundo, se questiona e tece representações sobre o que o desassossega e formula questões e respostas construindo, subsequentemente, a sua visão de mundo.

É no contacto com a cultura que o indivíduo vê as suas competências inatas serem exploradas e potenciadas. A própria sociedade beneficia direta e ciclicamente do desenvolvimento do novo indivíduo para se renovar, na medida em que oferece uma resposta à individualidade diferenciada de cada um, ou seja, “os indivíduos fazem a sociedade que faz os indivíduos. Os indivíduos dependem da sociedade que depende deles. Indivíduos e sociedade coproduzem-se num circuito recursivo

permanente em que cada termo é ao mesmo tempo produtor/produto, causa/efeito, fim/meio do outro.” (Morin, 1987, p.88).

Nesta linha, temos com Read (2007 cit. in Lopes, 2011, p.38) que,

“o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida, com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence”.

Partindo desta premissa, defendemos que é categórico “investir numa prática que transforme esses sujeitos em interlocutores competentes, envolvidos em intenso e consistente diálogo com o mundo estimulados, para isso, por conexões e informações que circulem entre verbalidade e visualidade” (Buoro, 2002 cit. in Oliveira, 2013, p.18).

Esta será, portanto, uma práxis que cria condições de exploração de diversas “formas de “olhar” ou de questionar o quotidiano através de representações, de jogos de interpretação e de produção de sentido, capazes de “ampliar” a capacidade de leitura crítica do real. [...]” (Lopes, 2011, p.39).

Acreditamos que uma prática educativa desta índole permitirá que os sujeitos possam “utilizar qualquer material, técnica ou experiência para “inventar” nuevos recursos simbólicos ou redefinir los existentes” (Arriaga, 2008, s/p). Destacamos com Best (1996 cit. in Lopes, 2011, p.39), que ao considerar a Arte como instrumento de Educação, a formação e a aprendizagem são determinantes para o desenvolvimento do processo artístico/educativo, e que neste processo é também fulcral a qualidade das interações educativas, isto porque “a experiência educativa é totalmente cognitiva e racional, e como tal, envolve aprendizagem e compreensão como qualquer matéria do currículo” (idem).

Posto isto, no subcapítulo seguinte, discorreremos sobre qual o lugar da educação artística na escola do futuro, analisando que reptos se levantam ao profissional de educação por esta realidade.

2. Educação artística na escola

“Vivemos pela acção, isto é, pela vontade. (...) Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde está o palácio se o não fizerem ali?”

(Pessoa, 2008, pp.121-122)

Atentando sobre a temática deste capítulo, as palavras de Fernando Pessoa, acima dispostas exortam à ação e, corolariamente, convidam à construção de uma perspetiva sobre os reptos que se levantam ao profissional de educação ao nível da educação artística, quando considerada a escola do futuro.

Nesta linha, uma questão fundamental desponta: que premissas deverão nortear o trabalho do educador quando se considera o desenvolvimento da criança como ser individual e coletivo?

Focando a escola do presente, pretendemos refletir sobre esta questão de modo a proceder a uma aproximação à temática orientada para uma prática de futuro, que preconize a educação artística com *core business* do processo educativo.

A pertinência de exploração desta temática, a nível teórico e analítico, surge ancorada não só à sua atualidade, mas também à sua relevância para se compreender qual o lugar e a importância da educação artística nas práticas educativas atuais e qual o seu contributo para a formação pessoal e social da criança, a longo prazo, visando a educação para a sustentabilidade

Resgatando a perspetiva do escritor Mia Couto, entende-se que o facto de estarmos inseridos na sociedade do efémero e do consumo, que nos conduz a uma corrida diária contra o tempo e cuja principal finalidade é manter-nos atualizados, tem vindo, de modo adverso, a contribuir para a proliferação de um distanciamento entre o indivíduo e inúmeros valores, vivências e questões fundamentais.

Segundo Charréu (2003), a utilização e apreciação que fazemos das mais variadas imagens revela uma díade de funções, respetivamente, uma social e uma estética, e permite tecer considerações sobre quem somos e como queremos que nos vejam, além daquilo que queremos ver.

De modo a mitigar este facto, Hernández (2000) afirma ser urgente passar a considerar a “arte como um mediador cultural”, o que quando considerado o quadro educativo lhe confere uma importância acrescida.

Esta função mediadora da arte, como explica Charréu, (2003) deriva do conceito de mediação de Vigotsky que concebia qualquer objeto que se apresentasse como signo como portador de significado. Assim,

“a educação artística surge como uma possibilidade de, (...) podermos expandir o nosso campo de ação educativa em direção ao estudo das representações culturais. Isto leva-nos

a considerar as obras artísticas, bem como qualquer outro objeto ou manifestação da cultura visual (Barnard, 1998:108), como objetos e manifestações que nos levam a reflectir também sobre as formas de pensamento da cultura onde são produzidos e onde ocorrem essas manifestações” (idem, p. 14)

Deste modo, entendemos com o autor que o significado impresso a esses objetos é fundamental como conteúdo educativo, e por isso importa que uma educação para a compreensão da cultura visual o tenha sempre como elemento norteador e distintivo.

Hernández (2000, cit. in Charréu, 2003, p.15) defende que, para o efeito, deveremos considerar a arte, a cultura visual e o significado segundo as seguintes combinações e conceções:

- “A arte e a cultura visual actuam como mediadoras de significados;
- O significado pode ser interpretado e construído;
- Os objetos artísticos produzem-se num contexto de relação entre quem os realiza e o mundo;
- Os artefactos visuais podem informar os observadores sobre eles próprios e sobre temas relevantes do mundo.” (Charréu, 2003, p.15)

Segundo Charréu (2003), considerando que a educação artística mantém um mínimo de relação com os problemas culturais do seu tempo, numa era que a difusão da arte, faz chegar um sem número de imagens à nossa percepção, o papel da educação deve ser o de contrariar a disseminação do analfabetismo estético. Ainda nesta lógica, o autor reforça que desde idade precoce o profissional de educação deve procurar despertar e fomentar o desenvolvimento de uma predisposição e capacidade de compreensão e uso de diferentes linguagens artísticas, nas crianças.

Para a execução deste desígnio, importa antes de mais atentar sobre o lugar da educação artística na escola do presente.

A Unesco considera a educação pela arte como um direito humano universal, pelo que a sua ausência representa uma violação da Convenção dos Direitos da Criança. A citação da mesma abaixo disposta, permite aferir que é universalmente entendido que a educação artística em colaboração com a cultura, conduz a um desenvolvimento pleno do individuo:

Culture and the arts are essential components of a comprehensive education leading to the full development of the individual. Therefore, Arts Education is a universal human right, for all learners, including those who are often excluded from education, such as emigrants, cultural minority groups, and people with disabilities. (UNESCO, 2003 cit. in Caldwell & Vaughan, 2012, p.9).

De modo a aferir qual a importância atribuída à educação artística na realidade educativa portuguesa, analisamos os documentos orientadores educativos de pré-escolar e do primeiro ciclo, estando o resultado dessa análise explanado na imagem disponibilizada a seguir:

Pré-Escolar



As diferentes linguagens artísticas (...), são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças. (...) Porém, um progressivo desenvolvimento dessas linguagens implica um processo educativo, que incentive o gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a.

(OCEPE, 2016:47)

1º CEB



A manipulação e experiência (...) permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como (...) A possibilidade de (...) se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista.

(Programa de Expressões Artísticas do Ensino Básico, s/d:89)

Imagem 2 – Excertos dos documentos orientadores do Pré-Escolar e 1ºCEB, sobre Educação Artística

Realizando a leitura da imagem é possível inferir que quer no pré-escolar, quer no 1ºCEB os documentos orientadores enfatizam a importância do acesso à educação artística.

Não obstante, são conhecidas as adversidades que os profissionais de educação afirmam enfrentar para enquadrar a educação artística na sua prática quotidiana. Este é um factor, que torna mais propensa a existência de um certo arredar da educação artística, das práticas educativas.

A relembrar a importância de promover as artes em contexto educativo surge a perspetiva de Caldas e Vasques,

(...) Sublinhe-se, (...), o quão importantes são as artes na educação, por ser graças a elas (...) que se vêm aumentar consideravelmente os espaços de manifestação da criatividade e da inovação, da tolerância e da solidariedade. É a própria dimensão ética da educação que se reforça e, sem isso, a educação formal fica reduzida a mero instrumento técnico. (Caldas e Vasques, 2014, p.18)

De modo a compreender o papel preponderante que a arte pode desempenhar como espaço de auto-expressão e desenvolvimento de competências ao nível da formação pessoal e social,

(...) é necessário que se perceba a relação de proximidade que existe entre escola, arte e sociedade, fundamental para que se possa operar nesta geração uma transformação de mentalidades que produzirá efeitos na operacionalização das práticas educativas. (Oliveira, 2017, p.7)

Esta é a condição necessária, para que se torne possível encarar a relação arte-escola-sociedade como uma relação simbiótica e desta forma se poderem mudar mentalidades e atualizar práticas.

Corolariamente, às anteriores asserções entendemos ser da maior pertinência abordar a questão dos modelos pedagógicos atuais que pela sua especificidade se tornam inovadores.

Partilhamos a ideia de Pacheco & Pacheco (2013), de que “o futuro se faz sempre presente”, se nos detivermos sobre a escola que se poderá considerar “vizinha” do futuro.

Aproximamo-nos da perspetiva da Escola da Ponte, porque “acreditamos que cada um é um ser único com potencialidades e características que devemos respeitar e potencializar no sentido individual e colectivo.” (Anónimo, 2013 in Pacheco & Pacheco, 2013, p.14). Através do testemunho de docentes da ponte entendemos que a palavra potencializar decorre do facto de, nesta escola, os alunos terem voz ativa e participação efetiva na construção do seu processo de aprendizagem/formação pessoal. Na ponte, os alunos são entendidos

“como pessoas que, envolvidas em uma estrutura que potencializa a aprendizagem ativa, aprendem a ver os demais como pessoas ao mesmo tempo que adquirem as competências essenciais previstas no currículo nacional. O domínio cognitivo não é independente do domínio dos afetos e da emoção.” (idem)

Tendo em consideração a temática deste projeto de investigação interessamos particularmente, destacar que os princípios pelos quais a escola da ponte se norteia. Estes “têm como finalidade formar cidadãos democráticos, críticos, participativos, cidadãos sensíveis, fraternos e tolerantes.” (ibidem). Isto permitenos ancorar os objetivos delineados neste estudo, quanto aquilo que se prende com o domínio da formação pessoal e social, à urgência de formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (...)” (Anónimo, 2013 in Pacheco & Pacheco, 2013, p.15).

É na linha da ponte que comungamos que, “Educar é fornecer os meios e acompanhar os processos de desenvolvimento” (Pacheco & Pacheco, 2013, p.15). Entendendo que o currículo escolar é um conjunto de acontecimentos e propostas que vão surgindo e são elaborados e reelaborados em cooperação com os diferentes agentes educativos, acreditamos que “é feliz a criança a quem se permite satisfazer a liberdade de ação em um ambiente de segurança, confiança e apoio criado pela presença dos educadores.” (idem)

Sabemos que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, s/d cit. in Pacheco & Pacheco, 2013:41), para tal basta que “façamos a nossa parte agora” (Anónimo, 2013 in Pacheco & Pacheco, 2013, p.43). Resgatamos as palavras de Dalai Lama que, defendia que se colocassem em prática as nossas crenças com sinceridade e seriedade, porque entendemos que estas são as premissas fundamentais para que a aplicação de tal abordagem do ato educativo seja significativa.

A motivação do educador é um aspeto que merece especial enfoque no modelo da ponte, isto porque é a relação autêntica e de proximidade que estabelece com as crianças, que lhe permitirá presenciar *à posteriori* posturas que evidenciam a evolução ao nível da maturidade das crianças. Tal observação, fará o educador sentir que está a alcançar os seus objetivos, ou por outras palavras a cumprir as suas intenções pedagógicas que passam, primordialmente, por ajudar a crescer.

Importa que o educador se sinta seguro e confiante das suas decisões, isto porque, nem sempre “existem receitas infalíveis para ensinar e esperar que os outros nos digam o que fazer é um indicio de ausência de autonomia e de reflexão” (Anónimo, 2013 in Pacheco & Pacheco, 2013, p.48). Acreditar que o caminho que trilhamos é “o caminho correto (mesmo que se mude muitas vezes a direção certa)” (Anónimo, 2013 in Pacheco & Pacheco, 2013, p.47) é fulcral para mitigar a possível proliferação de uma relação adversa entre educador e aluno, isto porque “a junção de professores indecisos com alunos que sabem o que querem pode refrear a vontade e a motivação dos últimos e manter as práticas retrógradas dos primeiros.” (Anónimo, 2013 in Pacheco & Pacheco, 2013, p.47).

Compreendemos que o processo de aprendizagem é, por si só, socializador e constituído por diversos momentos de comunicação e partilha. Contudo, percebemos que “(...) Nas escolas estão, os indivíduos estão ausentes.” (Anónimo, 2013 in Pacheco & Pacheco, 2013, p.74), daí que urja que na escola que se pretende do futuro se instale “um tempo de comunicação, de criação de vínculos afetivos, de relação entre PESSOAS” (Anónimo, 2013 in Pacheco & Pacheco, 2013, p.75) onde seja possível “encontrar a pessoa” dentro de cada aluno e de cada professor. Mas, perante isto uma questão se levanta: Como? De que modo?

A perspetiva da escola da ponte sugere que, através da criação de vínculos afetivos, de um tempo de comunicação de qualidade, as pessoas encontram espaço para se revelarem.

A Educação Artística pode e deve assumir um lugar de destaque nas práticas educativas de futuro, já que, por ser “área de formação voltada para a criação, transmissão e difusão da cultura e para o desenvolvimento da sensibilidade estética

(...)” (Oliveira, 2007, p. 359), poderá conferir ao indivíduo em formação a oportunidade necessária para “comunicar as suas emoções, percepções, sentimentos e o seu mundo interior (...)” (idem, p.360).

3. A ilustração como aliada no processo de educação para a sustentabilidade

The art of illustration is traditionally defined as one of elucidating or decorating textual information by augmenting it with visual representation. But in many contexts the image has begun to replace the word. [...] Today's picture book is defined by its particular use of sequential imagery, usually in tandem with a small number of words, to convey meaning.

(Salisbury & Styles, 2012, p. 7)

Ancoramos uma primeira consideração da arte de ilustrar, à citação acima disposta, que concede uma perspetiva mais tradicionalista daquilo que foram os seus primórdios, e que a descreve como um elemento que pretendia servir o propósito de elucidar ou ornamentar a informação textual.

Segundo Heller (2007 in Wiedemann, 2007, p.18), desde os anos 50 a ilustração sofreu uma metamorfose evidente, transitando de uma série de apresentações realistas e literais, em cenários de alguns fragmentos de texto ou produtos prosaicos, para um conjunto de imagens mais cerebrais, simbólicas e alegóricas, que representam agora conceitos mais abstratos e questões psicológicas. Segundo o mesmo, foi a invasão de outros meios de comunicação, como a fotografia, o vídeo, entre outros, que contribuiu para que esse tipo de ilustração narrativa fosse remetido para segundo plano.

Em jeito de complementaridade, Niemann (idem, pp. 19-20) acrescenta que apesar dessa evolução a ilustração não sofreu uma mudança evidente na forma como é pensada, nem na qualidade ao contrário daquilo que é afirmado por grande parte dos ilustradores da velha guarda. Nesta linha defende, que a atualização mais significativa foi o aparecimento de muitos estilos novos. A coexistência desta panóplia de estilos tem sido pacífica, já que a norma de estilos aceites inclui todas as novidades. Mais acresce, que é muito raro algum destes estilos desaparecer ou cair em desuso.

De acordo com o autor, a ilustração ao contrário da arte deve representar uma função e essa é cumprida quando consegue atingir os seus objetivos. Quanto às possibilidades da ilustração – que o mesmo qualifica como uma amálgama rica de cultura - o autor refere que o mais interessante, na sua opinião, é o facto desta lhe permitir, enquanto artista, ter a oportunidade de juntar uma série de estilos artísticos e reinterpretar, remodelar e reinventar. Se a ilustração pretende ser um espelho do

mundo em que vivemos, importa que esta se adeque aos seus temas, já que esta remete para a interação com o público. Devido a esta característica, o artista acredita que no futuro das gerações criadas com acesso a diversos meios de comunicação, o trabalho do artista visual, terá a sua importância e impacto ampliados. Posto isto, afirma que a linguagem das imagens será uma matéria abordada nas escolas, à semelhança de tantas outras, isto porque, aprender símbolos da arte será tão importante como aprender a analisar gramaticalmente um poema.

Não obstante, refere ainda que apesar de toda a comunicação intelectual que a ilustração implica, o atrativo mais imediato consiste no prazer que se sente ao admirá-la.

Neste sentido importa perceber qual o valor que a ilustração terá em contexto escolar. Percebemos, na perspetiva de Oliveira (2013, p. 1003), que

“a pertinência da ilustração atual, recai na proximidade com a arte contemporânea. Este efeito ocorre por variadas razões nomeadamente por intermédio do uso de códigos gráficos e linguísticos de diferentes formas de expressão artística num espaço pictórico.”.

As ilustrações atuais pretendem ser um meio de comunicação artístico que, acreditamos com a autora, poderem vir a desempenhar um papel de destaque no desenvolvimento intelectual e artístico das crianças, isto porque contribuem para

“a aquisição de conceitos e significados, a articulação de diferentes domínios de aprendizagem, desenvolvem a perceção visual e a sensibilidade estética; adicionalmente estimulam a imaginação, a criatividade, o juízo crítico a forma de expressão e comunicação (...)” (idem, p. 1002)

Percebendo o contributo que a ilustração poderá ter na formação precoce das crianças, atentando sobretudo para o contexto do pré-escolar, cremos que a ilustração se torna cada vez mais pertinente como aliada do ato educativo, isto porque

“apresenta uma panóplia de propostas gráficas centradas no que se entende por arte contemporânea, oferecendo assim uma diversidade e complexidade de soluções artísticas e estéticas que colocam a criança como recetora do seu tempo alargando a sua perceção visual, quer através de novos significados e interpretações, quer ainda através do vocabulário gráfico que podem utilizar na sua representação gráfica.” (ibidem, p.1003)

Quando pensamos na relação entre arte e vida é interessante perceber que as duas nutrem uma relação simbiótica. Nesse sentido, é de destacar que a preocupação elementar dos ilustradores contemporâneos em abordar, nas suas produções, temáticas que são fonte de inquietação comum à sociedade atual, ainda que sob um ponto de vista subjetivo, já que os próprios são moldados pelas suas experiências e identidade (Oliveira, 2013). Esta assume-se como espelho da reflexão sobre o contexto cultural que nos rodeia, que a ilustração pode veicular.

Considerando o título deste capítulo, e as potencialidades da ilustração para o contexto educacional supramencionadas, pretendemos explicitar de que modo podemos, enquanto profissionais de educação, torná-la um aliado no processo de educação para a sustentabilidade.

Tendo perceção de que, “Somos cidadãos de diferentes nações e simultaneamente cidadãos de um mundo em que o global e o local se interligam (...)” (Preâmbulo da Carta da Terra, cit. in Portugal. Ministério da Educação, 2006, p. 18), entendemos ser premente desenvolver a consciência de que o impacto das nossas ações a nível local reverbera a nível mundial.

O relatório de Brundtland, define que “O desenvolvimento sustentável satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras poderem também satisfazer as suas.” (Relatório da Comissão de Brundtland, s/d cit. in Portugal. Ministério da Educação, 2006, p. 18). O cerne deste conceito conduz-nos à ideia de recursos limitados, sob a premissa de cuidarmos no presente, para que no futuro exista o suficiente para todos, sempre. Neste sentido, percebemos que o valor que aqui se impõe é o de Responsabilidade Universal, que se prende exatamente com a ideia de que somos responsáveis pelas nossas ações a nível local e global, o que está diretamente ligado com a noção de intercomunicabilidade, que se refere à diversidade de reações em cadeia que dada ação pode operar em diferentes áreas.

Por estas razões, entendemos que é fulcral transmitir às crianças os valores e princípios pelos quais se norteia o desenvolvimento sustentável. Tal ação implica uma abordagem pedagógica específica, que nem sempre é facilitada pela organização curricular compartimentada dos sistemas educativos da maior parte dos países. Nesta lógica, defendemos uma pedagogia que promova uma aprendizagem interdisciplinar e valores centrais à noção de desenvolvimento sustentável, como a participação e a cooperação.

O conceito de educação ambiental surge ancorado a esta ideia, por ser uma temática transversal cujo objetivo é alcançar o equilíbrio entre homem e ambiente e porque é entendida como um exercício para a cidadania, como defendido no capítulo 36, da Agenda 21 que refere ser necessário “um esforço global para fortalecer atitudes, valores e ações que sejam ambientalmente saudáveis e que apoiem o desenvolvimento sustentável por meio da promoção do ensino, da conscientização e do treinamento.” (Terroso, C., Borges, P, González, P., Gabriel, R., 2012, p. 60)

Terroso (2007, cit. in Terroso, C., Borges, P, González, P., Gabriel, R., 2012, p. 60), afirmava que os educadores são a primeira linha na difusão de informação que pode conduzir à mudança nas gerações vindouras. Como tal, o trabalho do educador

deve fomentar a definição de palavras e conceitos para que as crianças possam compreender a importância do mundo que as rodeia, estimulando ainda a reflexão e colaboração de outros agentes educativos.

A ecopedagogia, segundo Gadotti, M., Yamazaki, A., Gomes, A., Ciseski, A., Mânfió, A., Maldonado, C., ..., Ferreira, M. (2000), pode oferecer uma nova visão da realidade onde, Araújo, J. & Gomes, C. (2015) afirmam que, o ser humano se distanciou da natureza ao ponto de se sentir um estrangeiro. Através dela

“podemos reeducar o olhar ou, como diz Edgar Morin, o olhar sobre o olhar que olha” (Petraglia, 1997). Reeducar o olhar significa desenvolver a atitude de observar a presença de agressões ao meio ambiente, (...) e intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta.” (Gadotti, M., Yamazaki, A., Gomes, A., Ciseski, A., Mânfió, A., Maldonado, C., ...Ferreira, M., 2000, p. 244).

Acreditamos que a ilustração pela sua especificidade, aliada ao processo de educação para a sustentabilidade - onde o educador exorta as crianças a exercitarem a sua cidadania e consecutivamente a sua participação comunitária – pode funcionar como meio catalisador para a formação de

“uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas a ele ligados, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permita trabalhar individual e colectivamente na resolução das dificuldades actuais e impedir que elas se apresentem de novo.” (Fernandes, 1983 cit. in Gabriel, R. et al., 2012, p. 64).

Capítulo II – Contexto Organizacional

1. Caracterização da instituição

“Uma escola que pensa está feita por pessoas que pensam ou aprendem a pensar. Aprender a pensar quer dizer literalmente abrir uma discussão contínua, um interrogar continuamente, um observar, contribuir com material para discussões, em que cada um de nós controla a própria discussão, consciência, responsabilidade, pensamento ético, pensamento cultural.”

Malaguzzi (1991) cit. in PE (2012/2015, p.1)

O palco da investigação que aqui propomos será uma Instituição Privada de Solidariedade Social, sita no centro do concelho do Porto. Devido à sua localização geográfica esta frui de ótimas condições de acessibilidade e ainda possibilita o acesso a uma vasta rede de transportes públicos.

A instituição disponibiliza as valências de Creche, Educação Pré-Escolar e 1º CEB e tem como finalidade favorecer o desenvolvimento global da criança de uma forma plena e participada promovendo, segundo uma perspectiva democrática, a sua inserção na sociedade com ser responsável, crítico e autónomo. Para tal, conta com as famílias como principais parceiros educativos (RI do Jardim de Infância, 2009. p.7).

Mais se acrescenta que a instituição materializa a sua autonomia na tomada de “decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (*DL n.º 75/2008 de 22 de abril, Cap. II art. 8º, p.7*) no seu Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades.

Atentando, em primeira instância, sobre o Projeto Educativo da instituição é possível partindo do próprio título do mesmo – “Para crescer é preciso aprender a viver.” “Para crescer é preciso aprender a viver a mudança” – perceber que esta, tal como defendido nas considerações finais do documento, é um organismo da “cidade” e pratica uma maneira de estar aberta, pró-ativa; é uma instituição que se envolve e que portanto acredita contribuir para as exigências da nova contemporaneidade, tão dinâmica e desafiadora para as gerações futuras. É um documento que “consagra a orientação educativa (...) da escola não agrupada, (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais (...) se propõe cumprir a sua função educativa” (*DL n.º 75/2008 de 22 de abril, Cap. II art. 8º, pp. 7/8*).

Dos objetivos do projeto da instituição destacam-se o estímulo do desenvolvimento global da criança através de aprendizagens significativas e diferenciadas; a educação pela Arte; a Educação para os valores e ideais numa lógica democrática; a valorização da singularidade cultural de cada criança e respetivas famílias; proporcionar acesso a diferentes formas de Cultura e o envolvimento ativo das famílias e da comunidade educativa na vida institucional. Contemplando estas propostas entende-se que o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança justifique a organização de “uma escola inovadora, sensível, aberta para a Arte e para o mundo, consciente e interativa, (...) curricularmente inteligente” (PE, 2012/2015, p.11).

São, portanto, explicitadas quer as metodologias de atuação para alcance desses objetivos e de outros, mas também as pontes a estabelecer por intermédio de relações com o meio e com a comunidade, privilegiando de forma clara a relação com as famílias. A utilização da metodologia crítica e questionante própria da “Metodologia de Projeto, pretende incentivar as crianças e refletir e a exercitar as suas capacidades” (PE, 2012/2015, p.15) é a única referenciada neste documento.

Em segunda e última instância, importa analisar o Plano Anual de Atividades que revela uma forte relação com os ideais e objetivos dispostos pela instituição no PE onde é notória a preocupação com o proporcionamento de experiências chave para o desenvolvimento pessoal e social. São de destacar as atividades em parceria com

instituições culturais, serviços educativos, comunidade, entre outros. Mais acresce o especial enfoque dirigido para atividades de valorização, envolvimento e apoio às famílias das mais variadas faixas etárias.

2. Caracterização do grupo

“Em cada ano que avança no crescimento (...) há perdas, há lutos a fazer, mas há novos investimentos que são igualmente fonte de prazer e reforço da identidade. Não sejamos demasiado nostálgicos...para não favorecermos regressões, mas não sejamos demasiado apressados para que não fiquem lacunas por preencher.”

Malpique (s/d) cit. in Monteiro (1995, p.154)

Entender o ser humano como um sistema aberto onde todos os aspetos se influenciam mutuamente é a premissa primígena para a compreensão deste como uma unidade estrutural, e assim compreendê-lo em toda a sua complexidade.

A complexidade do desenvolvimento, relativamente aos processos de mudança e estabilidade reside, no facto destes se processarem em múltiplos domínios do “eu”.

Temos que, “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva, 2016, p.8). Reconhecer que no pré-escolar a criança é um sujeito ativo, construtor de conhecimento permite explorar o seu potencial de desenvolvimento. Não obstante, este reconhecimento deve apoiar-se na ideia de que para a criança a aprendizagem se processa de forma holística – a criança aprende a partir de experiências que possibilitam a construção de pontes com conhecimentos anteriores e que, por sua vez, permitem a integração de novos conhecimentos significativos. Promover a globalidade do desenvolvimento da criança passa por encará-la como ser uno, com características singulares e com um ritmo próprio, à qual devem ser proporcionadas condições e oportunidades de viver experiências significativas. Neste ponto do documento iremos proceder a uma descrição detalhada do grupo, considerando o seu desenvolvimento cognitivo, motor, socio-afetivo e linguístico.

O grupo em análise, neste estudo, é composto por 34 crianças, das quais 22 de género masculino e 12 de género feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. A heterogeneidade de idades cronológicas deste grupo surge da combinação dos grupos de duas salas de JI, sendo uma delas uma sala de quatro anos e outra uma sala com grupo misto, ou seja, constituído por crianças dos três aos cinco anos. Importa referir que da sala mista, apenas as crianças de cinco anos participaram nesta investigação. Esta opção fundamentou-se na abrangência que a união de um pequeno grupo de crianças mais velhas, a um grupo de crianças

mais novas poderia conferir ao trabalho realizado, já que desta forma se poderia investigar um grupo misto constituído por crianças que, por norma, não estão juntas a tempo inteiro. A possibilidade de observação das relações interpessoais estabelecidas neste grupo de pares, assumiu-se como um dos principais motivos para a seleção destes elementos para a constituição do grupo. Por isto, torna-se expectável que este aspeto contribua para a manifestação de características próprias de níveis de desenvolvimento personalizados e inerentes a ritmos de aprendizagem diversos. Importa sublinhar que mais de metade destas crianças, frequentaram a instituição desde a creche.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Jean Piaget defendeu que o desenvolvimento cognitivo

ocorre em quatro estágios qualitativamente diferentes (...) que representam padrões universais do desenvolvimento. Em cada estágio a mente da criança desenvolve um novo modo de operação. (Papalia, 2009, p.35)

Segundo esta teoria, este grupo de crianças inscreve-se, de modo geral, no estágio pré-operatório (2-7 anos), que “é caracterizado por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico (...)” o que, “irá permitir à criança usar uma inteligência diferente”. Neste período o pensamento irá distanciar-se da ação imediata e direta e aproximar-se da capacidade de representação de objetos ou ações por símbolos. Contudo, é premente salientar que o autor supramencionado distinguiu dois subestádios alocados aquele referido anteriormente, mais especificamente, os subestádios de pensamento pré-concetual (2-4 anos) – em que domina o pensamento mágico; e o de pensamento intuitivo (4-7 anos) – caracterizado por uma ténue descentração cognitiva, sendo o pensamento ainda irreversível e, portanto, sujeito a configurações perceptivas.

Analisando, num primeiro momento, o grupo de crianças de 3/4 anos é possível afirmar que estas apresentam com maior ou menor evidência um tipo de pensamento sincrético, ou seja, um pensamento global que se torna confuso, já que não distingue o global do particular ou o essencial do superficial.

Não obstante, o grupo é competente no estabelecimento de associações, na capacidade de fantasiar, e na distinção do real e do imaginário.

Depreende-se assim que, no que concerne ao uso da função simbólica, este grupo de crianças não apresenta qualquer dificuldade, já que partindo da observação do jogo dramático que põe em prática é perceptível o uso desse tipo de pensamento. Isto é observável, por exemplo, quando as crianças brincam na área da casinha e

fingem que os bonecos são reais (animismo) e que eles próprios são outras pessoas imitando normalmente pessoas adultas ou personagens animadas do seu interesse. O grupo manifesta grande criatividade e um bom raciocínio-lógico, sendo evidente o interesse pela dramatização de histórias inventadas. A facilidade com que as crianças transpõem para o desenho palavras e ações, reforçam estas asserções.

A centração é um dos aspetos do pensamento que em associação com o egocentrismo pode tornar evidente algum sinal de imaturidade.

Neste grupo algumas das crianças começam a sair da fase egocêntrica, facto que é corroborável pela observação da manifesta capacidade, das primeiras, em ter um pouco mais em conta o ponto de vista dos outros, chegando a acordos que facilitam a convivência. Algumas das brincadeiras geram, por vezes, situações de conflito o que leva as crianças a, progressivamente, tentarem solucionar problemas e dilemas, encontrando para o efeito uma solução.

Como foi referido anteriormente, têm capacidade para resolver os seus problemas, permitindo desenvolver o seu espírito crítico, o raciocínio e compreensão da relação causa-efeito. Por exemplo, nos jogos de mesa, empenham-se na resolução cooperativa do problema que o material apresenta, persistindo até terem conseguido solucioná-lo.

No que se prende com a noção de tempo o grupo de 3 anos evidencia uma grande centração no presente embora tenha manifestado capacidade de lembrar o passado e pensar num futuro a curto prazo. Embora as crianças de 4/5 anos utilizem diferentes conceitos de tempo no seu discurso é notável, sobretudo no grupo dos quatro anos, ainda alguma imprecisão na evocação dos nomes dos dias na sua ordem convencional.

Relativamente à noção espacial as crianças do grupo em geral não manifestam qualquer inibição quanto à deslocação no espaço da instituição e revelam grande autonomia na utilização dos diferentes espaços disponíveis.

O conceito de número, por sua vez, no grupo de 3/4 anos é regularmente evidenciado através da aplicação do princípio da cardinalidade, por outras palavras, as crianças realizam contagens básicas enunciando os nomes dos números.

Algumas crianças deste grupo têm facilidade em estabelecer relações, identificar diferenças, classificar, seriar e selecionar um objeto com determinadas características. Em relação aos blocos lógicos, algumas crianças identificam os seus atributos relativamente à sua cor, espessura, tamanho e forma.

Atividades de contagem até determinadas quantidades não representam especial repto para as crianças dos cinco anos. Foi possível observar que

determinadas crianças de 4/5 anos possuem uma noção do tamanho relativo de certos números, a par da realização de algumas transformações numéricas simples como a adição e subtração simples, além do reconhecimento de alguns padrões numéricos.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Quando nos centramos no desenvolvimento motor é importante resgatar dois conceitos fundamentais, nomeadamente o de crescimento – que se traduz no aumento das dimensões do indivíduo – e o de maturação que remete para a evolução biológica, para o aperfeiçoamento anatómico e funcional e ainda para a diversificação das reações biológicas e comportamentais. Focando o domínio das habilidades motoras grossas evocamos o modelo gráfico do Desenvolvimento Motor De Gallahue (1982) que nos permite situar as crianças dos 3/4 anos, na Fase Dos Movimentos Fundamentais, mais precisamente no estádio inicial.

Neste sentido, a partir da observação realizada é possível afirmar que as crianças têm um controlo voluntário de movimentos, seguem vários ritmos e direções, inibem o movimento, têm capacidade de ficar imóveis (jogo da estátua) e de relaxarem, reproduzem diversas posições nos exercícios de movimentos, de coordenação, de destreza e equilíbrio, têm conhecimento do seu próprio corpo, das suas limitações e possibilidades.

Quanto ao grupo dos 4/5 anos, a sua maturidade e destreza quer nas habilidades locomotoras, sendo de sublinhar o crescente aprimoramento das mesmas por parte de todas as crianças, quer nas habilidades manipulativas, permite posicioná-las no estádio elementar.

No domínio das habilidades motoras finas, o grupo de crianças de 3/4 anos realiza tarefas com alguma facilidade como desenhar, contornar, pintar dentro de espaços; recortam com alguma precisão, dado que é um trabalho que vem a ser desenvolvido desde os três anos. Os desenhos apresentam pormenores, manifestando uma grande capacidade de observação. As crianças revelam prazer quando os seus desenhos são reconhecidos pelo adulto e amigos, esmerando-se para que tal aconteça. São capazes de antecipar o que vão desenhar, planeando o seu trabalho.

O grupo dos 4/5 anos revela grande autonomia neste sentido, que se estende e reflete num aperfeiçoamento das produções gráficas realizadas, por exemplo com pincel.

DESENVOLVIMENTO SOCIO-AFETIVO

No grupo em geral, as relações sociais e afetivas que se estabelecem entre a criança e o adulto são fruto das brincadeiras entre estes. Como o adulto entram no seu jogo simbólico as crianças começam a ter simpatia e a gostar mais desse adulto. A relação criança/adulto é bastante saudável, uma vez que o adulto participando ativamente nas brincadeiras das crianças, estimula-as e cria-lhes um ambiente de segurança e harmonia. Neste grupo, isto verifica-se muitas vezes principalmente quando brincam no recreio, convidando o adulto a participar nas suas brincadeiras e jogos.

O grupo é bastante sociável e aberto a receber novas pessoas na sala. Essas, são sempre bem-recebidas, o que favorece a adaptação à sala e ao grupo. Existe entre as crianças um grande companheirismo e amizade e conseguem organizar-se em grupo para trabalhar.

Estas crianças gostam de ser elogiadas pelo seu trabalho, bem como pelo seu comportamento. O elogio reforça a sua autoestima, funcionando como um reforço positivo que vai servir de estímulo, quer para o seu bom comportamento, quer para a execução de todo o trabalho.

A equipa educativa considera que estas crianças têm adquirido um valor fundamental para a vida: o respeito pelo outro, contribuindo para que futuramente se assumam perante a sociedade como seres autónomos, livres e solidários.

DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

No domínio da linguagem é perceptível que de acordo com a idade cronológica as crianças evidenciam diferentes níveis de desenvolvimento. Relativamente ao grupo dos 3/4 anos apenas uma criança manifesta dificuldade na articulação de algumas palavras, sendo que ao nível da construção frásica a mesma evidencia ainda um nível algo básico. As restantes crianças (4/5 anos) revelam já, um discurso bem articulado que em muitos aspetos se equipara ao das crianças do grupo de cinco anos, salvo que no caso das de cinco anos a própria maturação do aparelho fonador as permita executar o som das palavras com maior acuidade.

Todas as crianças utilizam as frases para realizar muitos atos de fala (pedidos ordens, perguntas, ...). As crianças de cinco anos conseguem por sua vez produzir e utilizar frases mais complexas e com múltiplas cláusulas. Em diferentes momentos esta capacidade conduz a uma maior eficácia das interações conversacionais.

O grupo na sua generalidade revela um grande gosto pela comunicação oral o que é evidente na valorização atribuída a este meio de comunicação em momentos de atividade livre ou orientada. Muitos são os momentos em que quando o significado de uma palavra não é claro, mostram imediatamente interesse em saber o que quer dizer pedindo para o efeito a ajuda do adulto.

Em jeito de conclusão, importa referir que ao nível da sequência lógica narrativa, as crianças dos 3/4 anos (salvo o caso anteriormente mencionado) demonstram grande facilidade em relatar acontecimentos sendo capazes de selecionar informação relevante para aquilo que está a ser narrado. Nos cinco anos, nesse aspeto, denota-se uma progressão mais aprimorada na clareza do discurso e no respeito pela sequência dos acontecimentos narrados, o que em grande medida se deve à consciência temporal que ao contrário dos mais novos já detêm.

É, ainda, de salientar o particular interesse dos grupos por histórias, que se pode verificar no momento em que as escutam através das suas expressões faciais que indicam grande prazer e envolvimento.

Capítulo III – Enquadramento Metodológico

1. Metodologias de investigação

A natureza do estudo aqui proposto preconiza a realização um trabalho de pesquisa qualitativa isto porque, acreditamos com Denzin e Lincoln (2005^a, p.3 cit. in Flick, 2009, p.16), que esta

“é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. [...] envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.”

Mais se acrescenta, à luz dos mesmos autores (2006), que a própria etimologia da palavra qualitativa requer um enfoque sobre as qualidades das entidades, dos processos e ainda dos significados que não são examinados ou medidos experimentalmente. Note-se que o objetivo dos investigadores que utilizam esta técnica de pesquisa em educação é a procura de “soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (Denzin e Lincoln, 2006, p.23). A reforçar esta perspetiva surge a opinião de Serrano, que define este como “um processo ativo, sistemático e rigoroso de indagação dirigida, no qual se

tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está no campo de estudo” (1994^a, p.46 cit. in Esteban, 2010, p.124).

A escolha de um plano de investigação baseado num estudo de caso surge ancorada à ideia de este consistir “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988 cit. in Bogdan e Biklen, 2010, p.89) e que, cremos com Bogdan e Biklen (2010), não fundeia a recolha de dados na confirmação ou infirmação de hipóteses delineadas *à priori*, mas antes na construção de abstrações à medida que os dados se vão agrupando. Este é, portanto, um processo que se pretende, primeiramente, aberto e, posteriormente, mais particularizado. Nesta linha é possível inferir, com Denzin e Lincoln, que o pesquisador qualitativo é, de facto, “[...] uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens” (Denzin e Lincoln, 2006, p.18), ou seja, que colige retalhos de uma realidade para imprimir à sua experiência interpretativa uma unidade psicológica e emocional.

Considerando Psathas (1973 cit. in Bogdan e Biklen, 2010, p. 51), percebemos que um investigador qualitativo questiona constantemente os alvos de investigação com o intuito de alcançar uma perceção das suas experiências, da interpretação que tecem sobre essas experiências e ainda sobre o modo como estruturam o meio social em que se inserem e atuam, a amostra delineada para este estudo reflete uma lógica mais formal, ou seja, “o número de casos é definido de antemão, incluindo-se uma distribuição em relação a determinadas características” (Flick, 2009, p. 44). Esta decisão fundamenta-se na opinião do autor, quando refere que “determinadas características demográficas [...] são úteis para avaliar a variedade na qual estudamos” (idem).

2. Objetivos do estudo

Neste ponto, apresentamos novamente os objetivos delineados para este estudo, que se encontram abaixo mencionados:

- Compreender a importância da ilustração em contextos educativos;
- Compreender qual o potencial pedagógico da ilustração no desenvolvimento de competências ao nível da formação pessoal e social da criança, visando a educação para a sustentabilidade.

3. Amostra

Tendo em vista, as questões de partida que nos propusemos responder, definimos que relativamente às entrevistas seriam auscultadas as opiniões de nove ilustradores (portugueses e estrangeiros). Enquanto que, para a realização das atividades delineadas no guião, concordamos que seria observado um grupo de 34 crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, como havia sido mencionado anteriormente.

4. Técnicas de recolha de dados

Na linha do ponto anterior, serão levadas a cabo entrevistas semiestruturadas. O objetivo primordial deste método é “obter as opiniões individuais dos entrevistados sobre um tema.” (Flick, 2013, p. 115), pelo que a recolha de dados verbais surge então como uma opção pertinente, dado a amostra aqui contemplada ser orientada para o estudo de pessoas, que pela especificidade da sua profissão possam tornar a experiência relevante. A aplicação deste método a todas as variantes da amostra aqui elencadas contribuirá para que, *a posteriori*, possa existir maior facilidade na triangulação dos dados, que entendemos como “uma alternativa para a validação” (Flick, 2008 cit. in Denzin e Lincoln, 2006, p. 19) dos mesmos.

Note-se que, paralelamente ao trabalho supramencionado, surgirá um trabalho de observação participante, que é a “melhor técnica de recolha de dados” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 90), quando se considera a investigação qualitativa. Este tipo de observação procura conferir ao estudo um enfoque mais específico junto do público-alvo, permitindo assim uma visão mais aprofundada do fenómeno em estudo, já que é “realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais (...)” (Correia, 2009, p. 31).

Para o efeito, será observado um grupo de 34 crianças cuja idade cronológica se encontra compreendida entre os três e os cinco anos de idade. Do ponto de vista do investigador, poderemos defini-lo como participante, visto que segundo Flick (2013) este se encontrará presente no campo de estudo por um longo período de tempo.

A observação contemplará momentos de atividade orientada, para os quais, será delineado um conjunto de atividades percetivas, criativas e expressivas, onde diferentes áreas do saber serão abordadas numa lógica interdisciplinar.

Estas atividades serão organizadas e implementadas com base no trabalho de projeto, anteriormente mencionado neste documento. Deste modo, para documentar, avaliar e refletir sobre a observação realizada será compilado um registo

de projeto, que contemplará a múltiplas etapas do processo. O registo contará com a descrição dessas etapas, onde será analisado o modo como o grupo de crianças vivenciou cada uma delas e em que medida os conteúdos e objetivos das atividades propostas, em cada uma delas, foram ou não alcançados. Este documento será complementado por um outro, intitulado como “grelha de avaliação de projeto” que permitirá caracterizar e avaliar o projeto ao nível das competências adquiridas pelo grupo de crianças, e ainda em termos de critérios de qualidade adquiridos pela equipa pedagógica.

A utilização destes instrumentos permitirá avaliar não só a evolução do grupo de observados em múltiplos aspetos, mas também a ação da equipa pedagógica, tendo em consideração diferentes critérios indicadores de qualidade. A informação fornecida pelos instrumentos supramencionados será complementada com material fotográfico devidamente coligido e organizado.

4.1 Entrevista

Temos com Bogdan e Biklen, que as entrevistas podem ser utilizadas, em “conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (...)” (Bogdan e Biklen, 2010, p.134), para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (idem). Compreendemos com os mesmo autores que “as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação.” (ibidem), pelo que “quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.”.

Posto isto, neste estudo, optamos pela aplicação de uma entrevista semiestruturada, o que, desde logo, pressupõe o delineamento de um guião. Como tal, definiram-se quatro blocos temáticos, que comportam um conjunto de questões alocadas a determinado assunto, como é possível aferir no quadro da página seguinte:

Blocos Temáticos	Questões (Q)
I – IDENTIFICAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL	Identificação do entrevistado; Formação Académica; Atividade Profissional; Número de anos ligado à área da ilustração.
II – ILUSTRAÇÃO EM PORTUGAL	Q1. A seu ver, qual é a importância da ilustração em Portugal? Q2. Que desafios enfrenta a ilustração para alcançar uma maior afirmação como prática artística?
III - ILUSTRAÇÃO E SUSTENTABILIDADE	Q3. Na sua opinião, que importância pode a ilustração assumir para a Educação? Q3.1. Considera que pode ser potencialmente significativa em contexto pré-escolar (4 e 5 anos)? Justifique a sua resposta. Q3.2. Que competências poderão ser mobilizadas pelo trabalho com a ilustração em contexto pré-escolar, de modo a promover a educação ambiental para a sustentabilidade? Q3.3. Ainda no mesmo contexto, que aprendizagens poderá a ilustração potenciar?
IV - ILUSTRAÇÃO PARA A INFÂNCIA	Q4. Cria ilustrações para o público infantil? Q4.1. A execução de ilustrações para o público infantil levanta especiais desafios? Quais? Q5. Qual a sua principal preocupação quando ilustra para o público infantil? Q6. Utiliza alguma estratégia específica para se aproximar do universo infantil? Q7. Que estratégias poderiam, na sua opinião, ser levadas a cabo pelos educadores para darem a conhecer as ilustrações de um livro infantil? Q8. Na ótica da educação para a sustentabilidade, que temáticas elege para as suas ilustrações? Quais julga serem as que têm mais impacto junto das crianças? Q9. Realiza, junto do público infantil, algum tipo de workshops sobre ilustração? Q9.1. Qual é o objetivo primordial dos mesmos? Q9.2. Na execução desse trabalho, utiliza algum tipo de dinâmica que gostasse de destacar? Q9.3. Que tipo de resultados obtém? Q10. Que livro(s) de ilustração aconselharia a trabalhar com as crianças? Qual a razão da sua opção?

Quadro 3 - Guião de Entrevista aos Ilustradores

As respostas obtidas em cada uma das entrevistas foram remetidas para anexo, surgindo aí elencadas por bloco temático, respetivamente (Anexos 1, 2, 3 e 4). A análise do conteúdo das mesmas será, posteriormente, disponibilizada no capítulo IV deste documento.

4.2 Observação Participante

Relativamente à “Observação participante, enquanto técnica utilizada em investigação, há que realçar que os seus objectivos vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento” (Spradley, 1980 cit. in Correia, 2009, p. 30). Uma das dificuldades com que o investigador se poderá confrontar poderá ser a “diversidade de termos e formas ou modos de classificação (...), que pode dificultar a sua sistematização.” (Correia, 2009, p. 31). Não obstante, esta poderá ser muito pertinente quando se pretende “compreender as pessoas e as suas actividades no contexto da acção, podendo reunir (...), uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva (...)” (idem, p. 32). Esta técnica, na ótica de Correia (2009) permite ao próprio investigador tornar-se instrumento de pesquisa, por ser realiza em contacto direto, sistemático e prolongado com os observados. A observação realizada poderá ser complementada com outras técnicas ou ser aplicada em exclusivo, ainda assim a autora destaca que para que esta se assuma como procedimento científico é necessário que se reúnam alguns critérios de avaliação, como por exemplo dar resposta a objetivos e ser sujeita a verificação.

Com base na observação que pretendíamos levar a cabo delineamos um conjunto de grelhas de observação, para cada uma das atividades realizadas. Estas permitiram observar a manifestação de diferentes competências transversais e específicas nas crianças do grupo durante o processo de aplicação do projeto, em contexto de pré-escolar. Com efeito disponibiliza-se, na página seguinte, a tabela construída com as referidas competências e respetivos indicadores:

Competências Transversais		Indicadores	
Comportamentais		Interesse	
		Empenho	
		Participação	
		Resolução de Problemas	
		Interesse	
Sociais		Relação Interpessoal	
		Cooperação	
		Comunicação	
Linguísticas		Escutar	
		Dialogar sobre uma temática	
		Comunicar as suas ideias	
		Emitir opiniões	
Competências Específicas		Indicadores	
Artísticas		Curiosidade	
		Processo Criativo	
		Exploração de Materiais	
		Produção de Objetos Plásticos	
Compreensão do Mundo		Identificar características dos seres vivos	
		Sentimento de responsabilidade ambiental	
		Compreensão da importância da reutilização de materiais	
		Entendimento da noção de adaptabilidade	

Quadro 2 – Competências transversais e específicas a observar

5. Método de intervenção

Quando nos centramos na questão da pedagogia praticada na escola que se pretende de futuro, como disposto no capítulo II, acreditamos com Formosinho (2011, p. 13) que os “saberes se constroem na acção situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (idem) que, tornam a pedagogia “um espaço “ambíguo” (...) de um entre três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada” (ibidem). Deste modo comungamos com a autora, que a pedagogia está ancorada a uma práxis, ou seja, uma prática fecundada pela teoria e sustentada por um sistema de crenças.

Importa, pois resgatar o conceito de pedagogia participativa, isto porque entendemos ser este o tipo de abordagem que com os seus objetivos base conduz ao

envolvimento efetivo das crianças nas experiências e corolariamente à construção de aprendizagens através de uma vivência contínua e em constante interação.

O Trabalho de Projeto prima por partir de um problema para depois se trilhar um caminho reflexivo, tornando a criança e o educador/professor o centro da aprendizagem. Para que determinada

“situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, incitando a uma atividade de procura. (...) é preciso que a mesma situação contenha em si problematicidade, isto é, que gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja e esta interrogação seja experienciada pelos alunos como sua.” (Formosinho, 2011, p. 56)

Com efeito o trabalho de projeto tem a palavra *participação* como palavra de ordem, já que é no exercício dessa ação que “o aprendente em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento; transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si” (idem, p.70). Mas para que isto ocorra efetivamente, é necessário que haja interação e que essa interação prime por dar voz à criança, partir dos seus interesses e entendê-la como ser competente, co construtor de conhecimento e capaz de coparticipar do seu processo de aprendizagem.

Quando colocamos a questão o que é um projeto, Katz e Chard definem-o como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (Katz e Chard, 1997, p.3) Segundo as autoras, este estudo pode prolongar-se por períodos mais ou menos longos dependendo da faixa etária das crianças, ou da natureza do assunto. Os projetos implicam as crianças em planificações avançadas e atividades que exortam a manutenção da persistência das crianças durante alguns dias ou semanas. Na execução deste tipo de trabalho, em contexto pré-escolar, as crianças tendem a trabalhar mais um grande ou em pequeno grupo.

O objetivo global desta perspetiva construtivista, é de potenciar tanto o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos, como a sensibilidade emocional, moral e estética. Como tal, promove o questionamento, a resolução de dificuldades e o aumento do seu conhecimento sobre questões/acontecimentos significativos que as rodeiam.

De acordo com estas considerações, pareceu-nos da maior pertinência a construção de um guião de proposta de aplicação de um projeto lúdico de educação para a sustentabilidade, que contempla um conjunto de atividades organizadas pela lógica da metodologia de projeto.

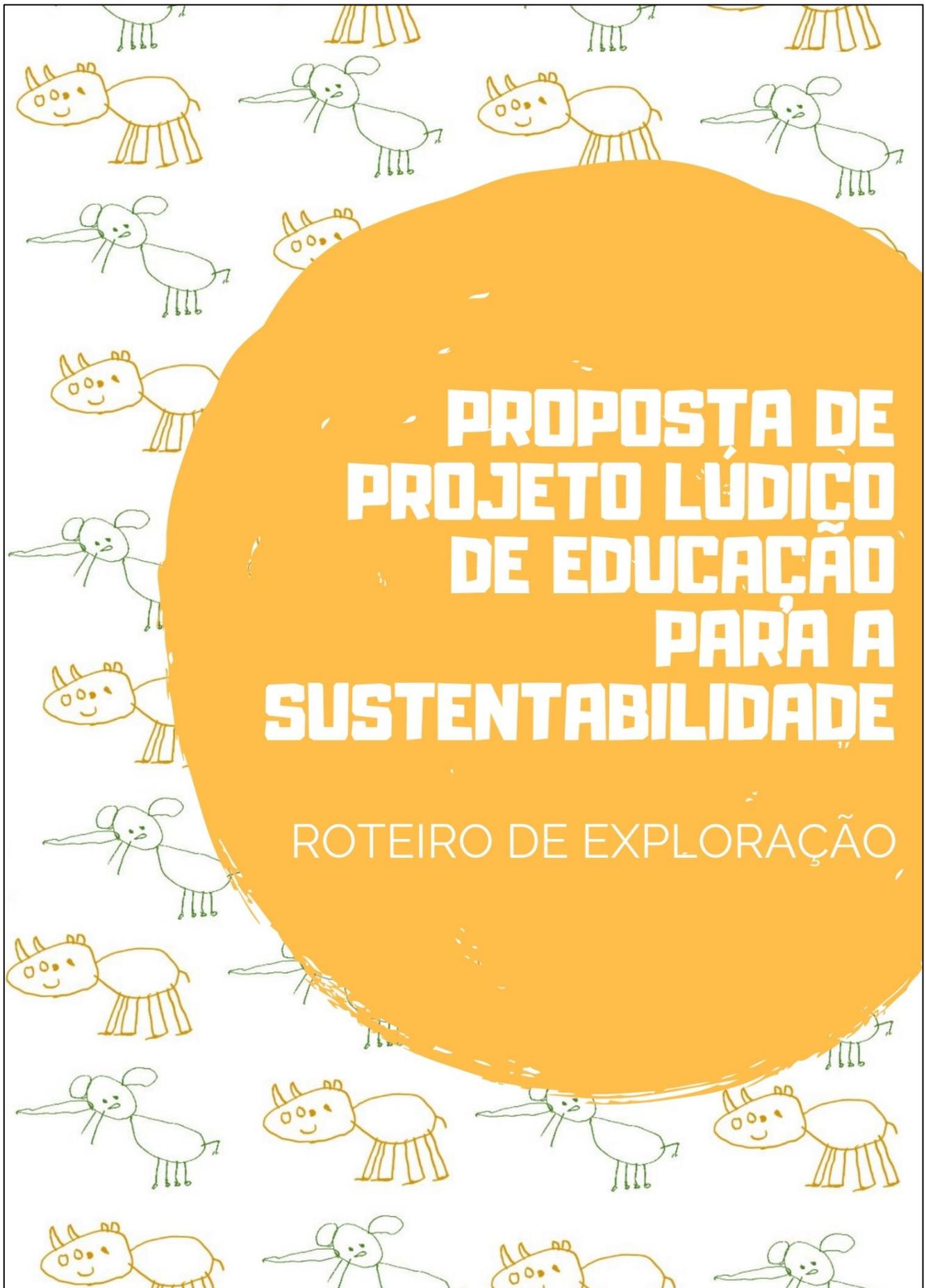
5.1 Proposta de projeto

Tendo por base as intenções que acima dispusemos, formulamos um guião, com cinco atividades. Estas pretendem contribuir para o desenvolvimento das competências transversais e específicas, referidas anteriormente, na ótica do desenvolvimento sustentável. para ser aplicado em contexto de pré-escolar. Para tornar a sua leitura/utilização mais simples disponibilizamos abaixo um quadro explicativo da estrutura de cada uma das atividades aí disponibilizadas.

ATIVIDADE	NOME DA ATIVIDADE	ROTEIRO DAS ATIVIDADES
Atividade 1	“Para criar um animal especial...Basta uma invenção fenomenal!”	Faixa Etária Duração Proposta de Atividade Conteúdos Objetivos Materiais Introdução da Proposta Operacionalização da atividade Apresentação
Atividade 2	“Projetar uma casa formidável, para um animal adaptável!” PARTE 1 - “Questionar para Arquitetar!” PARTE 2 – “Explorar para Ilustrar!”	
Atividade 3	“Brincar e Imaginar para depois engendrar!”	
Atividade 4	“Para um animal admirável, uma casa confortável!”	
Atividade 5	“Espaço ANI+, A casa onde todos se sentirão especiais!”	

Quadro 3 – Quadro explicativo da estrutura do guião de atividades

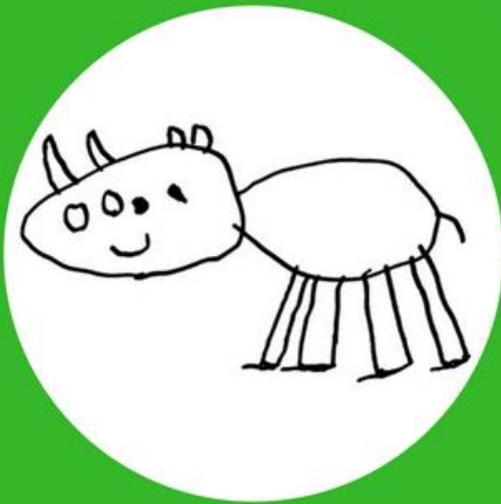
O guião de atividades é disponibilizado em seguida:



**PROPOSTA DE PROJETO LÚDICO DE EDUCAÇÃO
PARA A SUSTENTABILIDADE**

ALTO LÁ!

VAMOS AJUDAR OS ANIMAIS, JÁ!



ATENÇÃO!

Alguns animais estão em perigo de extinção, porque as suas casas estão a ser destruídas!

Este projeto contém ideias brilhantes para os ajudar a encontrar "casas" novas bem especiais.

Cuidado! Estas invenções prometem assustar todos aqueles que não quiserem sair do seu lugar, para os animais ajudar!

OS SUPER-HERÓIS CHEGARAM!!!

Alto lá! Chegou a ajuda dos super-heróis!

E quem são os super-heróis?

Ai vocês não sabem? Os super-heróis são todos os meninos de quatro e cinco anos que querem ajudar a salvar os animais que estão a ser ameaçados!

Ai é!? E podem dizer-nos o que podemos fazer para participar?

Claro! Para entrar nesta aventura basta:

- Gostar de animais;
- Querer ajudar os animais em perigo de extinção;
- Ter muitas ideias;
- Adorar construções;
- Querer trabalhar com uma super-equipa!

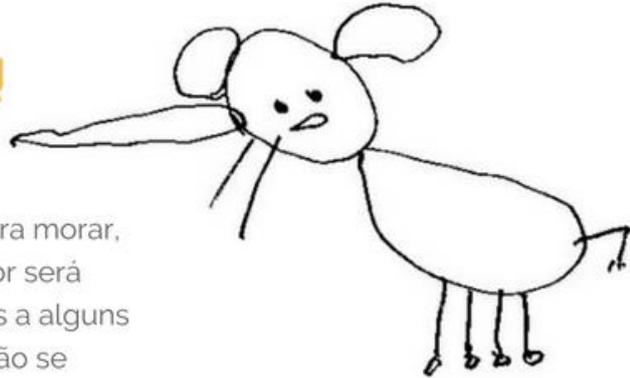


**PREPARADOS?
TOCA A
MEXER!!!**

3, 2, 1, AÇÃO !!!

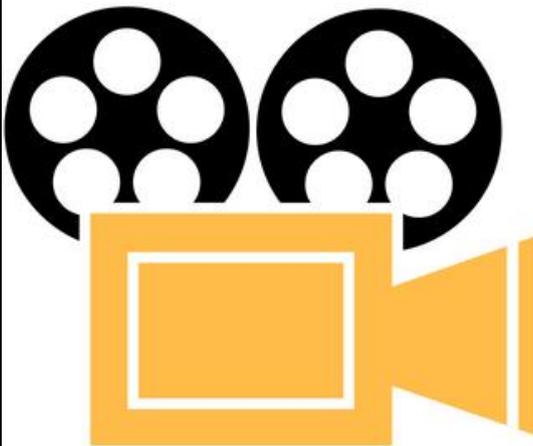
COM VONTADE DE AJUDAR...MAS POR ONDE COMEÇAR?

São tantos os animais sem um sítio para morar, que é fácil as ideias baralhar... O melhor será pesquisar, e se ainda tivermos dúvidas a alguns bons amigos podemos perguntar! E não se esqueçam, antes de começar a trabalhar a vossa super-equipa devem formar...



DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE INTRODUÇÃO DA PROPOSTA DE PROJETO

MOMENTO 1



Tendo por base, a visualização de uma animação onde se apresentam algumas espécies ameaçadas pelo perigo de extinção e ainda sobre qual o contributo do homem para essa realidade, deverá levar-se a cabo um momento de conversa com o grande grupo. Neste, o dinamizador(a) deverá abordar a importância da preservação das espécies e auscultar a opinião das crianças sobre que comportamentos poderão ser alterados de modo a reduzir o impacto da ação humana nos diferentes habitats.



3, 2, 1, AÇÃO !!!



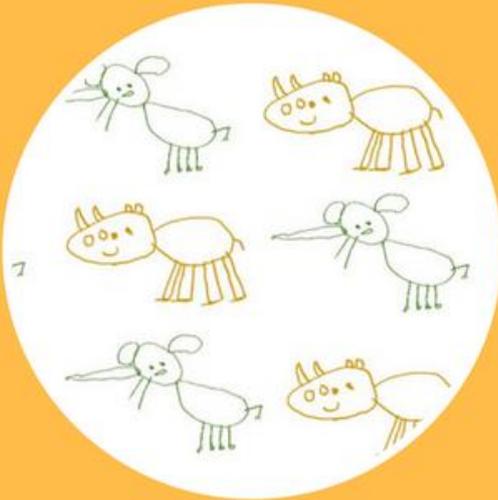
- Analisar diferentes situações para que, progressivamente, a criança interiorize o conceito de sustentabilidade;
- Consciencializar para atitudes positivas e negativas face ao ambiente;
- Promover o reconhecimento de ações que reflitam a atitude humana face ao ambiente;
- Identificar alguns comportamentos individuais e coletivos ambientalmente responsáveis;
- Reconhecer a importância de utilizar conscientemente os recursos naturais;
- Sensibilizar para a importância da Biodiversidade animal;
- Consciencializar para o impacto da destruição de habitats com as ameaças à continuidade dos seres vivos.

- Pilares da sustentabilidade;
- Importância da ética e da cidadania nas questões ambientais e da sustentabilidade;
- Impacto das atividades e atitudes humanas num contexto de recursos naturais;
- Consequências do esgotamento dos recursos naturais para as gerações atuais e futuras;
- Importância da Biodiversidade;
- Principais ameaças à Biodiversidade.

CONTEÚDOS



DEPOIS DE AS IDEIAS ARRUMAR, É HORA DE PÔR A IMAGINAÇÃO A FUNCIONAR!



ATIVIDADE 1

PARA CRIAR UM ANIMAL ESPECIAL... BASTA UMA INVENÇÃO FENOMENAL!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 2 sessões de 120 minutos

PROPOSTA

É verdade super-heróis, o nosso planeta está a sofrer uma forte ameaça! As pessoas esqueceram-se de ajudar o ambiente e, por isso, as casas de muitos animais estão a ser destruídas. Estes animais correm o risco de desaparecer!

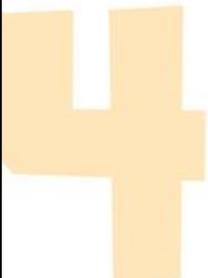
Ajudá-los é uma tarefa complicada, mas a imaginação e criatividade são armas muito poderosas que vos ajudarão a resolver esta charada.

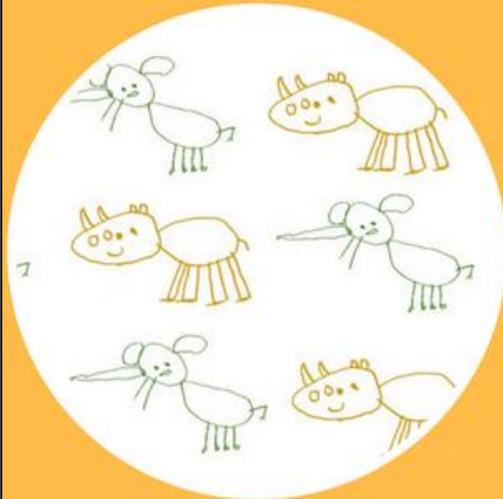
O primeiro passo será mostrar a todo o mundo que os animais são animais, mas se olharmos com atenção podemos descobrir que são excecionais.

Tornem-se inventores por um dia e criem animais com material reciclado, do jeito que vocês os conhecem...isso mesmo, como amigos sensacionais!

CONTEÚDOS

- Preservação do meio ambiente;
- Práticas sustentáveis de gestão de resíduos;
- Da conceitualização à execução de trabalhos artísticos;
- Técnica de construção com utilização de materiais recicláveis;
- Possibilidades plásticas de objetos do quotidiano.





ATIVIDADE 1

**PARA CRIAR UM ANIMAL
ESPECIAL... BASTA UMA
INVENÇÃO FENOMENAL!**

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 2 sessões de 120 minutos

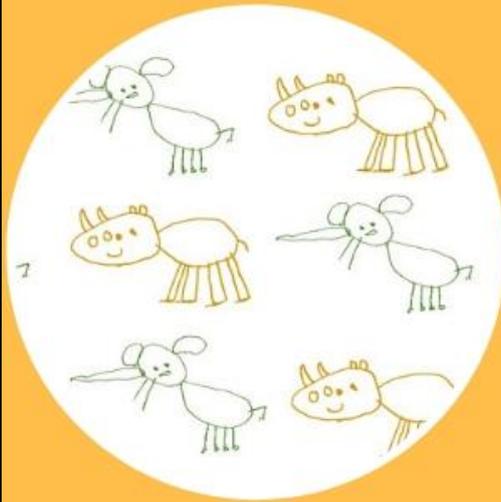
OBJETIVOS

- Desenvolver a capacidade de identificação de características distintas dos seres vivos;
- Promover práticas que visam a redução e otimização dos resíduos;
- Dar a conhecer formas de valorização dos resíduos;
- Sensibilizar para a importância da reutilização e da reciclagem;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;
- Proporcionar o contacto com diferentes materiais e técnicas artísticas;
- Criar oportunidades para a utilização de diferentes técnicas, materiais e suportes de expressão artística;
- Promover a cooperação com outros no processo de aprendizagem;
- Promover o desenvolvimento do respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

MATERIAIS

- Objetos do quotidiano;
- Material de desperdício variado;
- Fios variados;
- Arame;
- Cola (UHU, branca, ...);
- Tinta acrílica;
- Pincéis;
- Entre outros.





ATIVIDADE 1

**PARA CRIAR UM ANIMAL
ESPECIAL ... BASTA UMA
INVENÇÃO FENOMENAL!**

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 2 sessões de 120 minutos

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Introdução da proposta

Como ponto de partida para a realização da atividade o dinamizador(a) deve apresentar ao grupo o livro intitulado "O Zoo do Joaquim", de Pablo Bernasconi, editado pela Kalandraka. As ilustrações desta obra facilitarão o contacto entre as crianças e criações artísticas realizadas a partir de materiais recicláveis. Posteriormente, poderá questionar-se sobre que materiais do quotidiano e outros são capazes de reconhecer na obra do ilustrador.

Operacionalização da atividade

As crianças deverão ser organizadas em cinco grupos, de sete elementos (cinco crianças de quatro anos e duas de cinco anos), respetivamente.

Importa referir que foram estipuladas duas sessões de 120 minutos para a realização da atividade, isto porque, se entendeu ser mais proveitoso que a atividade fosse realizada por dois grupos, na primeira sessão e pelos três grupos restantes, na segunda sessão.

Posto isto, para iniciar o trabalho será realizado um sorteio para definir qual o animal em vias de extinção que cada grupo irá ajudar e conseqüentemente representar. Antes de iniciar a construção destes animais, as crianças deverão realizar um desenho do animal a trabalhar, o que lhes permitirá pensar sobre a estrutura física, do mesmo. Seguidamente, os grupos deverão selecionar de entre os múltiplos materiais disponibilizados aqueles que, pela sua forma, dimensão, textura, entre outros aspetos, lhes permitam caracterizar o animal selecionado de forma criativa e expressiva. Para a realização deste processo de assemblage as crianças poderão utilizar diferentes materiais fixadores ou pedir a ajuda de um adulto caso a fixação exija um processo mais complexo.

Mais se acrescenta, que é fundamental que as ilustrações do livro deverão estar disponíveis para consulta durante todo o procedimento.

Apresentação

Concluída a atividade, os diferentes grupos deverão apresentar o seu trabalho ao grande grupo.

Cada grupo deverá pedir às restantes crianças que tentem identificar que animal está ali representado. Em seguida deverão explicar a razão que os levou a selecionar aquele animal, que materiais utilizaram e porquê, e ainda o motivo de esta espécie se encontrar ameaçada e o que podemos fazer para preservar o seu habitat.

SEM COOPERAÇÃO, NÃO HÁ SOLUÇÃO...

INTRODUÇÃO DA PROPOSTA DE PROJETO

MOMENTO 2

Considerando a faixa etária do grupo, a apresentação da obra "O pequeno crocodilo e o amor de uma vida", de Daniela Kulot, pretende criar, com a ajuda da ilustração, uma imagem próxima das crianças através da qual poderão realizar diferentes projetos partindo do exemplo dos personagens, as dificuldades de adaptação que os animais sentem em determinadas situações.

Posteriormente, o dinamizador(a) deverá convidar as crianças a realizar uma espécie de brainstorming sobre de que modo poderiam ajudar os animais, respondendo às questões "O que sabemos?", "O que queremos saber?" e "O que podemos fazer para ajudar?". Posto isto, as propostas de atividade que abaixo surgem elencadas deverão dar resposta às ideias do grupo, já que se organizam tendo em vista a (RE)construção/ (RE)adaptação dos habitats afetados de forma criativa e expressiva.



Fonte: Kulot, D. (2012).
O pequeno Crocodilo e
amor de uma vida.
Matosinhos.
Kalandraka.



ATIVIDADE 2

PROJETAR UMA CASA FORMIDÁVEL, PARA UM ANIMAL ADAPTÁVEL!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração:

Parte 1: 1 sessão de 60 minutos

Parte 2: 5 sessões de 90 minutos

PROPOSTA

Os animais perderam o lugar para se abrigar,
E a novos espaços terão de se adaptar.
Só a ajuda dos super-heróis os pode salvar...
Para tal, em equipa terão de trabalhar,
E confortáveis casas projetar!

Podem ser muito engraçadas!
Mesmo que não haja teto ou chão,
Com tanta animação,
Ninguém escapará a umas belas gargalhadas!

O cansaço de todo o chinfrim
Convida a relaxar,
Para as energias recuperar.
Deitados na sala, no jardim,
ou na piscina com um belo colchão?
E a decoração? Como será nesta construção?

Já sentem as vossas ideias a andar de lá para cá
E de cá para lá?
Boa! Então para esta tarefa realizar,
A ajuda de alguns especialistas teremos de chamar.
Não será nada difícil, se começarmos já!





ATIVIDADE 2

**PROJETAR UMA CASA
FORMIDÁVEL, PARA UM
ANIMAL ADAPTÁVEL!**

PARTE 1

QUESTIONAR PARA ARQUITETAR!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração:

Parte 1: 1 sessão de 60 minutos

CONTEÚDOS

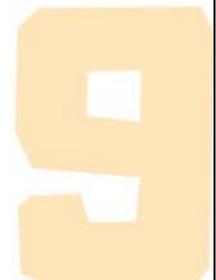
- Dar a conhecer o trabalho do arquiteto;
- A arquitetura ao serviço da sustentabilidade;
- O conceito de projeto;
- O conceito de construção;
- Trabalho cooperativo;
- Interdisciplinaridade.

OBJETIVOS

- Dar a conhecer o conceito de projeto do ponto de vista da arquitetura;
- Dar a conhecer o conceito de construção;
- Promover o contacto com diferentes formas de representação gráfica de determinada temática;
- Promover a participação das crianças no processo criativo: da ideia à construção;
- Fomentar o envolvimento da criança na planificação de projetos coletivos;
- Sensibilizar para a importância de cooperação com outros no processo de aprendizagem;
- Promover o diálogo sobre diferentes imagens de diferentes contextos;
- Desenvolver a capacidade argumentativa sobre diferentes manifestações de artes visuais.

MATERIAIS

- Materiais de suporte à apresentação elegidos pelo convidado;
- Folhas brancas de papel cavaleto A3;
- Marcadores pretos.





ATIVIDADE 2

**PROJETAR UMA CASA
FORMIDÁVEL, PARA UM
ANIMAL ADAPTÁVEL!**

PARTE 1

QUESTIONAR PARA ARQUITETAR!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração:

Parte 1: 1 sessão de 60 minutos

Nota introdutória

No momento em que o dinamizador(a) procede ao convite de um arquiteto para se deslocar à sala e dinamizar um momento de partilha e comunicação com o grande grupo, deverá referir quais são as espécies em vias de extinção que estão a ser trabalhadas pelos diferentes grupos. Desta forma, o segundo poderá preparar algumas imagens de espaços (casas) criados pelo homem, para abrigar animais que não conseguem estar no seu ambiente natural sob pena de não conseguirem subsistir.

A ideia será que num momento de contacto com o arquiteto, as crianças possam expor e ver esclarecidas algumas questões que se prendem com a projeção de um espaço que deverá acolher um animal adaptando-se às suas principais necessidades. Caso não seja possível dar resposta a essas necessidades, o animal deverá procurar uma forma de se adaptar a esse mesmo espaço.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Introdução da proposta

Na sequência de brainstorming realizado com o grupo onde as crianças terão sugerido o que poderiam fazer para ajudar os animais selecionados, o dinamizador(a) deverá reunir o grupo e desafiar-lo a levantar algumas questões sobre a estrutura das casas que se projetam para os seres humanos e a daquelas que se projetam para os animais. Serão estas estruturas semelhantes ou com bastantes diferenças? As questões levantadas deverão ser registadas para posteriormente serem colocadas ao arquiteto convidado no momento de partilha, supramencionado.

10



ATIVIDADE 2

**PROJETAR UMA CASA
FORMIDAVEL, PARA UM
ANIMAL ADAPTÁVEL!**

PARTE 1

QUESTIONAR PARA ARQUITETAR!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração:

Parte 1: 1 sessão de 60 minutos

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Operacionalização da atividade

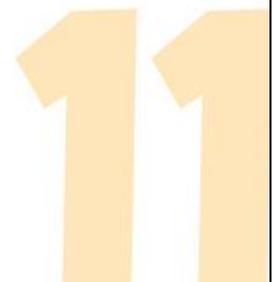
O grupo de crianças será organizado em roda de modo a permitir que no momento de partilha com o arquiteto todos consigam ver e ser vistos. Caso o arquiteto tenha preparado alguma dinâmica mais elaborada, a mesma deverá ser integrada na atividade. No final, as crianças poderão colocar as suas questões. O dinamizador(a) munido do registo de questões realizado previamente poderá servir de porta-voz, caso as crianças se esqueçam de colocar alguma questão que lhe pareça pertinente.

Pretende-se que com base em exemplos de construções reais as crianças possam imaginar um espaço imaginário funcional, aliando a dimensão real à dimensão simbólica.

Após realizar uma reflexão sobre as ideias partilhadas, todas as crianças de cada um dos grupos serão convidadas a realizar um projeto da casa que imaginaram para o animal que selecionaram e construiram.

Apresentação

As produções serão apresentadas ao grupo, onde cada criança irá explicar quais as partes constituintes da casa que projetou e ainda tecer um comentário ao seu trabalho. Posteriormente os projetos deverão ser expostos na sala de atividades do grupo.





ATIVIDADE 2

**PROJETAR UMA CASA
FORMIDAVEL, PARA UM
ANIMAL ADAPTÁVEL!**

PARTE 2

EXPLORAR PARA ILUSTRAR!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração:

Parte 2: 5 sessões de 90 minutos

CONTEÚDOS

- Obras de ilustração contemporânea;
- O processo criativo;
- Experimentação de materiais;
- A técnica da ilustração.

MATERIAIS

- Materiais de suporte à técnica de expressão plástica elegida pelo ilustrador.

OBJETIVOS

- Dar a conhecer o trabalho de diferentes ilustradores;
- Apreciar e compreender as obras de ilustradores;
- Dialogar sobre diferentes imagens que aprecia em diferentes contextos;
- Emitir opiniões sobre diferentes manifestações de artes visuais;
- Promover o respeito pela diversidade de opiniões e perspetivas;
- Trabalhar as múltiplas possibilidades expressivas da técnica de ilustração;
- Ilustrar visualmente temas utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão;
- Conceber e produzir práticas artísticas originais e inovadoras;
- Criar partindo da imaginação, utilizando diferentes elementos visuais.

12



ATIVIDADE 2

**PROJETAR UMA CASA
FORMIDAVEL, PARA UM
ANIMAL ADAPTAVEL!**

PARTE 2

EXPLORAR PARA ILUSTRAR!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração:

Parte 2: 5 sessões de 90 minutos

Nota introdutória

O dinamizador(a) deverá proceder ao convite de cinco ilustradores para a realização desta atividade. Importa referir que cada artista trabalhará com um dos pequenos grupos de trabalho definidos no início do projeto. É fundamental, que seja comunicado ao artista o animal em vias de extinção a ser trabalhado pelo grupo de crianças, de modo a que este possa apresentar uma sugestão de espaço-casa que possa acolher esse animal, considerando que o seu habitat natural se encontra ameaçado.

O objetivo primordial será que a partir desta interação com os artistas as crianças possam conhecer diferentes perspetivas sobre o trabalho criativo e consequentemente, explorar as possibilidades expressivas que a ilustração oferece, além de ser uma técnica que lhes poderá permitir perceber a coexistência de diferentes abordagens numa mesma produção.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Introdução da proposta

Após terem contactado com a perspetiva da arquitetura sobre as linhas estruturais da casa, os diferentes grupos de crianças poderão agora explorar a perspetiva da arte, através da técnica de ilustração. Deste modo, será possível explorar-se com a ajuda dos artistas a questão adaptação/decoração do espaço-casa tendo em consideração as características/necessidades de cada animal. Assim, cada grupo poderá projetar uma casa para o seu animal tendo em vista essa linha mais utilitária do espaço.

13



ATIVIDADE 2

PROJETAR UMA CASA
FORMIDÁVEL, PARA UM
ANIMAL ADAPTÁVEL!

PARTE 2

EXPLORAR PARA ILUSTRAR!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração:

Parte 2: 5 sessões de 90 minutos

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Operacionalização da atividade

A atividade será realizada num espaço exterior à sala, para garantir que não existem interrupções e consecutivamente o trabalho desenvolvido com o pequeno grupo seja o mais proveitoso e significativo possível.

Note-se que cada ilustrador desenvolverá esta atividade, numa sessão de aproximadamente 90 minutos, com um grupo de sete crianças.

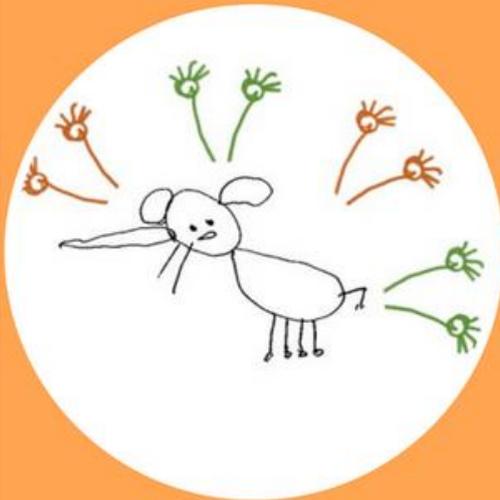
Inicialmente, o artista apresentará a sua proposta de projeto para o espaço-casa do animal a ser trabalhado pelo grupo. É esperado que esta apresentação convide ao diálogo e apreciação da obra artística.

Em seguida, recorrendo à técnica que o primeiro achar mais pertinente, as crianças deverão elaborar um projeto individual para o espaço-casa que gostariam de elaborar para o respetivo animal.

Apresentação

A sugestão do ilustrador deverá ser posteriormente apresentada ao grande grupo, sendo que serão as crianças que com ele trabalharam a apresentar o artista, a explicar qual a técnica utilizada e o porquê de aquele projeto ser o ideal para a futura casa do animal que estão a trabalhar. No final, as produções deverão ser afixadas próximo daquelas que foram realizadas na atividade anterior de modo a facilitar o estabelecimento de pontes entre o trabalho desenvolvido de acordo com cada uma das perspetivas, por parte das crianças..

14



ATIVIDADE 3

BRINCAR E IMAGINAR, PARA DEPOIS ENGENDRAR!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 1 sessão de 120 minutos

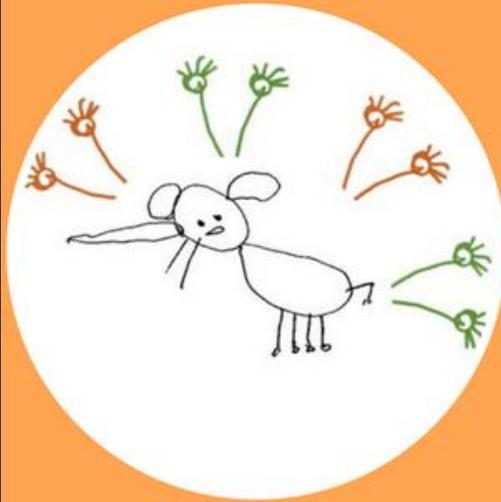
PROPOSTA

Com os vossos superpoderes tornem-se no animal que gostariam de ajudar!
Construam abrigos bem fortes para vos protegerem e assim nada temerem.
Muitos são os materiais que os poderão tornar seguros e originais.
Juntem a brincadeira e a imaginação, para engendrem uma boa solução!

CONTEÚDOS

- Trabalho cooperativo;
- Técnica de expressão tridimensional;
- Expressão e comunicação na arte.

15



ATIVIDADE 3

BRINCAR E IMAGINAR, PARA DEPOIS ENGENDRAR!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 1 sessão de 120 minutos

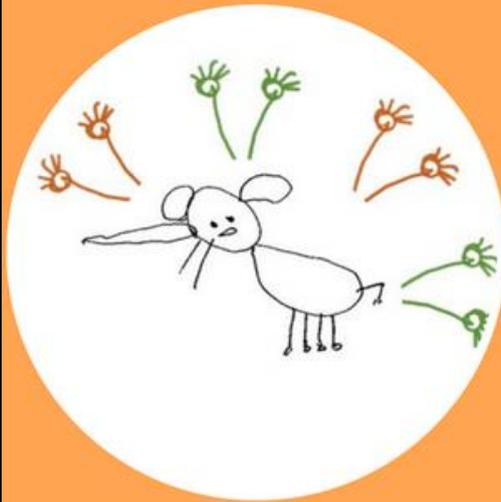
OBJETIVOS

- Mobilizar todos os sentidos na perceção do meio envolvente;
- Manipular diferentes materiais;
- Procurar diversas soluções originais alternativas para resolver determinados problemas;
- Promover o desenvolvimento da criatividade;
- Promover a reutilização de materiais.

MATERIAIS

- Cartão;
- Tecidos variados.

16



ATIVIDADE 3

BRINCAR E IMAGINAR, PARA DEPOIS ENGENDRAR!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 1 sessão de 120 minutos

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Introdução da proposta

Esta é uma atividade sensorial que pretende proporcionar às crianças a oportunidade de explorar o meio envolvente, utilizando o jogo simbólico como mote. A procura de soluções criativas para resolver um determinado problema, neste caso a deterioração dos habitats naturais dos animais em vias de extinção, passa desta forma por uma apropriação dos materiais com determinada intencionalidade.

Operacionalização da atividade

A organização das crianças deverá realizar-se recorrendo aos já referidos pequenos grupos de trabalho. Para a realização da atividade o dinamizador(a) deverá disponibilizar grandes pedaços de cartão de diferentes espessuras e texturas e ainda vários retalhos de tecido também eles com dimensões e texturas variadas.

Posto isto, cada grupo de crianças deverá criar um abrigo, tendo em consideração que cada uma delas é agora o animal que o grupo está a trabalhar. Será importante que as crianças tenham em consideração as características do animal em questão e as suas necessidades, devendo selecionar os materiais de acordo com as mesmas.

Apresentação

O registo fotográfico do resultado final da construção do abrigo, por parte de cada um dos grupos, deverá ser afixado na sala de atividades. O mesmo deverá ser acompanhado de um testemunho verbal do grupo que deverá explicitar a partes constituintes do mesmo, bem como as razões que fundamentam as decisões tomadas pelo grupo no que concerne à construção propriamente dita.



ATIVIDADE 4

PARA UM ANIMAL ADMIRÁVEL, UMA CASA CONFORTÁVEL!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 2 sessões de 120 minutos

PROPOSTA

FORMIDÁVEL!

É chegada a hora,

De começarmos a nossa obra!

Construir uma casa confortável

Para um animal admirável.

Casas grandes ou pequenas,

Frias ou amenas,

Perfeitas para os mais peludos

Ou para os que têm penas.

Então?

Não deixem que vos confundam com caracóis...

Vamos lá, super-heróis!

CONTEÚDOS

- Trabalho cooperativo;
- Processo criativo;
- Técnica de construção com utilização de materiais recicláveis;
- Da conceitualização à execução de trabalhos artísticos.

18



ATIVIDADE 4

PARA UM ANIMAL ADMIRÁVEL, UMA CASA CONFORTÁVEL!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 2 sessões de 120 minutos

OBJETIVOS

- Reconhecer a importância dos materiais para a concretização da produção artística;
- Importar noções exploradas noutras atividades para a realização de determinado projeto;
- Produzir objetos plásticos tridimensionais explorando um tema e ideias;
- Reconhecer formas geométricas tridimensionais;
- Desenvolver o respeito e tolerância pelo outro através do processo criativo e debate;
- Comprometer-se de maneira ativa e responsável com um projeto de grupo;
- Participar ativamente no processo colaborativo de produção artística;
- Trabalhar a noção de adaptabilidade.

MATERIAIS

- Vários sólidos de cartão (Cubos, Paralelepípedos, cilindros, etc.);
- Animais criados na atividade 1.

19



ATIVIDADE 4

PARA UM ANIMAL ADMIRÁVEL, UMA CASA CONFORTÁVEL!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 2 sessões de 120 minutos

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Introdução da proposta

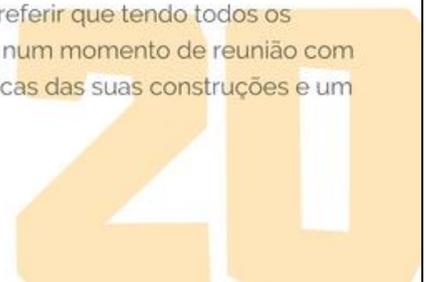
Esta proposta é de certa forma um dos pontos altos do projeto, isto porque se concentra exatamente na construção, tendo por base uma projeção realizada a partir de diferentes perspetivas, de um espaço-casa alternativo ao habitat natural das espécies ameaçadas. Pretende-se que na sua produção as crianças apliquem as noções exploradas em colaboração com o arquiteto e os ilustradores, para criar um objeto tridimensional que sirva de abrigo ao animal que criaram com material reciclado.

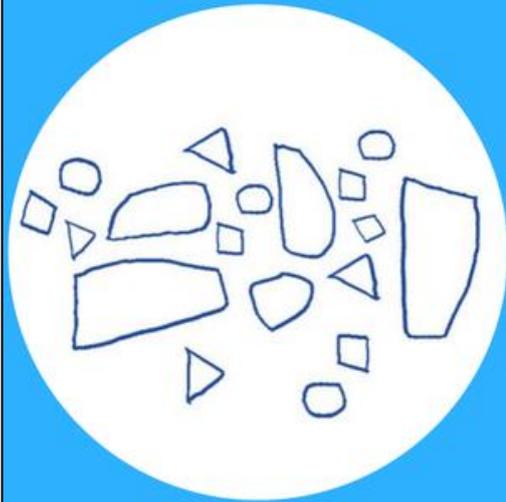
Operacionalização da atividade

Recorrendo às peças de cartão disponibilizadas pelo dinamizador(a), os grupos deverão criar uma casa confortável para o animal que querem ajudar. Para tal, a atividade será organizada em duas sessões de 120 minutos, de modo a que numa realizem a produção dois dos grupos e noutra realizem os três grupos restantes. Esta deverá ser uma casa que se adapte quer às necessidades do animal, quer às suas características individuais, ainda que caso não seja possível criarem-se as condições ideais o animal tenha também que se adaptar a essa realidade. Nesse sentido as crianças deverão procurar uma solução criativa para que o animal aí se enquadre.

Apresentação

É fundamental que todas as construções sejam realizadas num espaço onde possam permanecer montadas e consecutivamente expostas durante algum tempo. Deve realizar-se o registo detalhado quer de todo o processo, quer do produto final da atividade. Deste modo, poderá posteriormente ilustrar-se esse mesmo processo no decorrer da exposição dessas produções 3D. Importa referir que tendo todos os grupos concluído os seus trabalhos, os mesmos deverão ser apresentados num momento de reunião com o grande grupo. Nesse momento as crianças deverão explicar as características das suas construções e um ou dois argumentos que fundamentem as suas opções.





ATIVIDADE 5

ESPAÇO ANI+ A CASA ONDE TODOS SE SENTIRÃO ESPECIAIS!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 5 sessões de 45 minutos

PROPOSTA

E se pudéssemos criar uma supercasa,
Onde a diversidade arrasa?
Sentir-se-iam estes animais excecionais,
Os mais especiais?

Nesta atividade,
Serão a amizade
E a preocupação com a Natureza,
A arrasar com toda a certeza
Qualquer falta de sensibilidade.

Preparados para mostrar ao mundo,
Como o entusiasmo e envolvimento
Podem causar um impacto profundo,
Neste planeta em constante movimento?

CONTEÚDOS

- Trabalho cooperativo;
- Processo criativo;
- Instalação artística;
- Noção de adaptabilidade;
- Conceito de coexistência.

21



ATIVIDADE 5

ESPAÇO ANI+ A CASA ONDE TODOS SE SENTIRÃO ESPECIAIS!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 5 sessões de 45 minutos

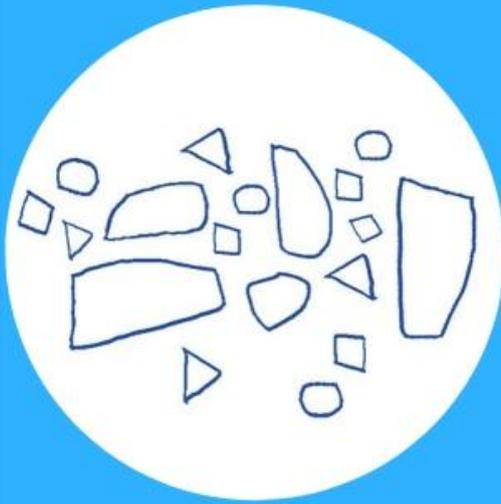
OBJETIVOS

- Desenvolver o respeito e tolerância pelo outro através do processo criativo e debate;
- Comprometer-se de maneira ativa e responsável com um projeto de grupo;
- Participar ativamente no processo colaborativo de produção artística;
- Trabalhar o conceito de instalação artística;
- Trabalhar a noção de adaptabilidade;
- Abordar a questão da coexistência.

MATERIAIS

- Vários sólidos de cartão (Cubos, Paralelepípedos, cilindros, etc.);
- Animais criados na atividade 1;
- Etiquetas de cartão para registo dos testemunhos verbais das crianças dos diferentes grupos

22



ATIVIDADE 5

ESPAÇO ANI+

A CASA ONDE TODOS SE SENTIRÃO ESPECIAIS!

Faixa Etária: 4/5 anos

Duração: 5 sessões de 45 minutos

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Introdução da proposta

A proposta que aqui se apresenta remete para a realização de uma atividade que além de ser um jogo colaborativo funcionará também como instalação de divulgação do projeto realizado, à restante comunidade educativa. No decorrer da atividade cada grupo irá construir parte de um espaço-casa que todos os animais abordados pudessem partilhar, tendo em consideração quer as suas diferenças, quer as suas semelhanças. Deste modo as noções de coexistência e adaptabilidade poderão ser abordadas de forma lúdica e significativa.

Operacionalização da atividade

Em sessões de 45 minutos cada grupo de crianças, irá construir uma parte desse espaço-casa comum utilizando para o efeito os sólidos de cartão fornecidos. Nessa construção deverão integrar todos os animais anteriormente criados com material reciclado. Ao longo do processo o dinamizador (a) deverá registar a atividade, mais especificamente as interações, o modo como as crianças organizam a construção no espaço e os argumentos que sustentam as suas opções.

Apresentação

Relativamente à apresentação, esta instalação deverá ser aberta à comunidade escolar num determinado período de tempo, a definir em colaboração com o educador. Serão as crianças a explicar aos visitantes as suas produções e o qual o objetivo do projeto. Importa acrescentar que a instalação deverá ser complementada com imagens alusivas às diferentes etapas do projeto, além da transcrição de observações/comentários das crianças.

23

Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados da investigação

1. Análise das entrevistas

As entrevistas realizadas no âmbito desta investigação, destinavam-se a sondar a opinião de um grupo de nove ilustradores, quanto à situação da ilustração em Portugal, que importância poderá a ilustração assumir na educação pré-escolar visando o processo de educação para a sustentabilidade e, ainda, sobre a ilustração para a infância, na linha da sua atividade profissional com o público infantil.

Intervalo de Idades	Percentagem de Entrevistados
30 - 34 anos	44,4%
40 - 47 anos	55,5%

Quadro 4 – Idade dos entrevistados

Quanto ao primeiro bloco de questões, verificamos que a idade dos entrevistados varia entre os 30 e os 34 anos e entre os 40 e os 47anos.

Grau de Formação	Área de Formação	Percentagem de Entrevistados
Não especificado	Ilustração e comunicação social – publicidade e propaganda	33,3%
	Formação farmacêutica e bioquímica	
	Design e comunicação	
	Artes plásticas e educação artística	
Licenciatura	Pintura, artes plásticas – escultura	44,4%
	Linguística – Ramo Educação	
	Design gráfico	
Mestrado	Ilustração	22,2%
	Ilustração e animação	
Pós-Graduação	Design gráfico e editorial	11,1%

Quadro 5 – Formação académica dos entrevistados

Ao nível da formação académica percebemos que as formações variam entre graus não especificados licenciaturas, mestrados e pós-graduações, maioritariamente, relacionados com as artes plásticas e outros relacionados com outras áreas. Assim, temos relativamente aos graus não especificados, formação farmacêutica e bioquímica, design e comunicação, artes plásticas e educação artística, ilustração e comunicação social – publicidade e propaganda; as licenciaturas derivam entre

pintura, artes plásticas – escultura, linguística – ramo da educação e design gráfico; os mestrados variam entre ilustração e animação; a pós-graduação conta apenas com uma referência e está orientada para o design gráfico e editorial. É de salientar que dos entrevistados 44,4 % possui dupla habilitação, enquanto os restantes 55,5% possuem uma única habilitação.

Atividade Profissional		Percentagem de Entrevistados
Ilustrador		100%
Outra	Designer gráfico	33,3%
	Argumentista	11,1%
	Redator	11,1%

Quadro 6 – Atividade profissional dos entrevistados

Considerando a atividade profissional dos inquiridos foi possível perceber que 66,6% detém uma dupla atividade profissional, sendo a de ilustrador comum a todos.

Intervalo de Anos dedicados à ilustração	Percentagem de Entrevistados
6 meses - 2 anos	22,2%
6 -10 anos	44,4%
12 – 20 anos	33,3%

Quadro 7 – Anos dedicados pelos entrevistados à ilustração

Quanto aos anos dedicados à ilustração, observamos que a maioria dos entrevistados refere uma duração entre os seis e os vinte anos (77,7%).

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Reconhecimento a nível nacional e internacional	“A sua importância cresceu, consideravelmente, nos últimos 20 anos” E1	77,7%
	“(…) nos últimos quinze anos tem surgido um maior interesse nesta área.” E3	
	“Acho que a ilustração portuguesa está a passar um grande momento de projeção internacional.” E6	
Importância como ferramenta de comunicação	“Tem a sua importância e papel, seja na comunicação/media, educação, cultura etc.” E2	33,3%
	“Só posso concluir que se reconhece a importância da ilustração, quer como ferramenta de comunicação visual tão importante como a literatura, quer como atividade lúdica ou forma de expressão individual.” E3	
	A ilustração é fundamental para o mercado e o desenvolvimento da identidade cultural do país pois acompanha os modernos meios de comunicação (….)” E4	
Importância como promotora de experimentação artística	Eu acredito que Portugal seja um cenário muito convidativo para ilustradores. E5	22,2%
	“Portugal pode ser considerado um país com grande potencial para ilustradores que queiram percorrer caminhos de experimentação” E8	

Quadro 8 – Opinião dos entrevistados sobre a importância da ilustração a nível nacional

Nas respostas ao segundo bloco temático, relativamente à questão um - Q1, sobre a importância da ilustração no país os ilustradores referem que a ilustração tem vindo a ganhar terreno quanto ao reconhecimento da sua importância tanto a nível nacional como internacional, o que se reflete nos eventos nacionais e internacionais dedicados ao tema. Alguns concordam que a importância da ilustração como ferramenta de comunicação visual, em Portugal se estende aos media, à cultura e ao mercado. Outros referem que o país poderá ser atrativo para ilustradores pela cultura e herança patrimonial, já que poderá albergar percursos de experimentação artística no âmbito da ilustração (Anexo 2).

Categories	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Já conquistou o seu próprio espaço	“Na minha opinião a ilustração não tem de querer alcançar nenhuma posição. Acho que já tem o seu lugar.” E6	44,4%
	“Na minha opinião a ilustração não tem de querer alcançar nenhuma posição. Acho que já tem o seu lugar.” E4	
Já cumpre um propósito claro e tem voz própria	“Um dos grandes desafios de sempre desta área é ter uma voz autónoma, um pensamento próprio. (...) Nos últimos anos a ilustração começou a ganhar autonomia e a poder ter um ponto de vista.” E9	22,2%
Necessita criar melhores condições de trabalho e remuneração	Falta uma associação de ilustradores e estatutos, essencial para a sua afirmação no mercado de trabalho e consequente defesa de direitos dos ilustradores.	33,3%
	“apesar da qualidade dos ilustradores e escritores portugueses ainda é necessário que este trabalho seja remunerado de forma adequada.” E3	
	“A grande falha nossa, como ilustradores, é não se falar abertamente sobre o que deve ser o preço justo por comissão.” E7	

Quadro 9 – Opinião dos entrevistados sobre os desafios enfrentados pela ilustração para afirmação como prática artística

Relativamente à Q2, onde se pretende aferir que desafios enfrenta a ilustração para afirmação como prática artística os ilustradores dividem-se entre a opinião de que a ilustração já conquistou o seu espaço, o que pode ser observado pela quantidade de eventos e natureza dos reconhecimentos relativos à área, além do facto de já cumprir um propósito claro e ter a sua voz própria, e a de que é necessária a criação de melhores condições de trabalho e melhor remuneração, que poderiam ser levadas a cabo pela criação de uma associação de ilustradores.

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
É fundamental	“A ilustração é essencial para o crescimento a partir do nascimento.” E1	100%
	“A percepção das ilustrações estimula a criança a entrar em contacto com as manifestações artísticas desde cedo (...)” E4	
Ferramenta Pedagógica	“A ilustração pode ser usada como ferramenta pedagógica e suporte para a aprendizagem (...)” E3	22,2%
Ferramenta de promoção do contacto com a manifestação artística	“Enorme. São as primeiras referências da criança na construção de uma cultura visual.” E6	22,2%

Quadro 10 – Opinião dos entrevistados sobre a importância da ilustração para a educação

A Q3, insere-se no bloco temático dedicado à ilustração e sustentabilidade, e nesta os educadores refletem sobre a importância da ilustração para a educação e as opiniões complementam-se na asserção de que esta é fundamental, desde os primeiros anos. Defendem que esta pode funcionar como ferramenta pedagógica, para a aprendizagem de diferentes competências e conceitos; promoção do contacto com a manifestação artística; para o desenvolvimento de uma cultura visual (22,2%) e oferecer diferentes perspetivas sobre a realidade (11,1%).

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Potencia o desenvolvimento global	“Acho importante em qualquer idade. É importante que a criança seja estimulada e trabalhe a sua criatividade.” E2	22,2%
	“A criação artística é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo (...)” E1	
Promove o desenvolvimento cognitivo	“Sim, pois o aprendizado visual antecede a educação verbal, a imagem neste caso auxilia a criança no desenvolvimento cognitivo (...)” E4	66,6%

Quadro 11 – Opinião dos entrevistados sobre a significatividade da ilustração no pré-escolar

A Q3.1. reforça aquilo que é afirmado na questão anterior, porque unanimemente os ilustradores consideram que a ilustração quando tem qualidade é claramente significativa neste contexto, pois potencia o desenvolvimento global da criança, no domínio cognitivo ao nível da concentração, comunicação, observação e criatividade.

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Ajudar a desenvolver comportamentos positivos na ótica da sustentabilidade	"Primeiro há que pensar em propostas interessantes que trabalhem a educação ambiental e depois usar a ilustração como ferramenta." E6	11,1%
	"O processo criativo que englobe a reutilização de materiais recicláveis na concepção de imagens e objetos pode estimular a conscientização das crianças em relação a este tema." E4	
	"O ver imagens, aliada a palavras, permitir-lhes-á, no meu entender, uma mais fácil compreensão do tema da sustentabilidade. Imagens de comportamentos positivos a nível da Ecologia e Sustentabilidade pode levar a que as crianças também os desenvolvam. Na minha opinião, a ilustração, neste tema assim como em outros de carácter social, permite à criança aprender a ser responsável, a entender o seu impacto no Mundo, na Natureza e nos outros." E7	
Promove o desenvolvimento de competências linguísticas e conceitos	"(...) competências linguísticas e aprendizagem de conceitos." E3	33,3%

Quadro 12 – Opinião dos entrevistados sobre que competências poderão ser mobilizadas pela promoção da sustentabilidade através da ilustração

Visando as competências que poderão ser mobilizadas pela promoção da sustentabilidade através da ilustração, na Q3.2. os autores destacam sobretudo que é importante antes de utilizar a ilustração com esta finalidade é necessário criar propostas interessantes para trabalhar a temática. Segundo estes, a ilustração poderá representar comportamentos positivos para a sustentabilidade e ajudar a criança a desenvolvê-los. Quanto às competências referem que pode promover o desenvolvimento de competências linguísticas e a aprendizagem de conceitos.

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Perda de preconceitos	“Ajuda a perder o preconceito de libertar o que se pretende expressar com os materiais: as emoções são apaziguadas através da expressão artística.” E1	11,1%
Fomentar a liberdade de expressão	“Dar liberdade à criança de se exprimir (...)” E2	11,1%
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais	“Aprendizagem da língua e de competências interpessoais ou sociais.” E3	22,2%
Desenvolvimento do sentido de responsabilidade ambiental	“A responsabilidade, a compreensão do impacto que determinados comportamentos têm no Mundo, na Natureza e nos outros.” E7	11,1%
Pensamento crítico	“A responsabilidade, a compreensão do impacto que determinados comportamentos têm no Mundo, na Natureza e nos outros.” E8	11,1%

Quadro 13 – Opinião dos entrevistados sobre que aprendizagens pode a ilustração potenciar

Na linha das anteriores, a Q3.2. leva os entrevistados a refletir sobre que aprendizagens pode a ilustração potenciar. Neste sentido afirmam que pode conduzir à perda do preconceito de manifestar as emoções através da expressão artística, fomentar a liberdade de expressão, promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, desenvolvimento do sentido de responsabilidade ambiental e do pensamento crítico.

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Ilustra para o público infantil	“Sim.” E6	77,7%
Ilustra para todas as idades	“Sim, mas destinam-se a todas as idades.” E1	22,2%
	“Não penso no target. Penso sim no leitor, que pode ter 1 ano ou 80 anos.” E2	

Quadro 14 – Percentagem de ilustradores que produzem para o público infantil

No quarto bloco temático, referente à ilustração para a infância logo na Q4, onde perguntamos se ilustra para o público infantil, verificamos que a maioria ilustra para a infância, enquanto os restantes produzem para todas as idades.

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Não ser tradução direta do texto	“Não gosto de criar ilustrações que sejam a tradução direta do texto.” E1	88,8%
Desafiar a leituras paralelas	“É importante que a ilustração para o público infantil não se limite ao texto ou ao discurso que pretende comunicar. Deve ir mais além, deve ir mais longe no reino da imaginação e do sub-texto.” E7	
Produzir imagens apelativas	“(…) a ilustração precisa de ser apelativa sem se tornar vulgar.” E4	
Não estereotipar	“(…) um dos maiores desafios é não infantilizar, desafiar, ser exigente — sem ser hermético.” E9	
Texto	“É no texto que encontro os desafios.” E3	11,1%

Quadro 15 – Opinião dos entrevistados sobre os principais desafios da ilustração

Quando questionados, na Q4.1. sobre os desafios que este tipo de trabalho levanta, a maioria dos entrevistados referem que os principais são: a ilustração não ser tradução direta do texto e desafiar a leituras paralelas; produzir imagens apelativas; não estereotipar; não infantilizar e adequar a seleção de cores, técnicas, materiais, entre outros à faixa etária. Por outro lado, um dos artistas refere que o desafio reside no texto e não no público.

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Respeito pelo texto	“(…) A minha intenção não é fugir ao texto/contexto, mas acrescentar-lhe algo mais (…)” E7	33,3%
Introduzir outras leituras	“Gosto, essencialmente, de levar os leitores a outras leituras.” E1	22,2%
Manter relação texto/imagem clara e objetiva	“(…) preocupo-me essencialmente com a relação que imagem estabelece com o texto e se a imagem que produzo é suficientemente objetiva e clara na mensagem que quer comunicar.” E3	11,1%
Coerência na seleção de técnicas e materiais	“para compor estas imagens é preciso estabelecer uma coerência entre a técnica a ser empregada, os materiais escolhidos para comunicar a mensagem e o assunto que se trata.” E4	11,1%

Quadro 16 – Principais preocupações dos entrevistados na execução das ilustrações

As principais preocupações dos ilustradores quando executam o seu trabalho, surgem explanadas nas respostas à Q5. Estas prendem-se com o respeito pelo texto; introduzindo outras leituras sem o prejudicar; a relação objetiva e clara entre texto/imagem e a coerência na seleção de técnicas e materiais.

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Não infantilização	“Não infantilizar.” E2	11,1%
Quebrar convenções	“(…) acho que não ser demasiado lógico, deixar de lado algumas convenções estabelecidas pelos adultos (…)” E4	11,1%
Aspetos Estruturais	“Tento ser mais simplista na minha abordagem e, mais uma vez, tenho muita atenção à paleta de cores e, também, à composição de imagem.” E7	33,3%
Mensagens claras	“Informações claras (…)” E8	

Quadro 17 – Principais estratégias utilizadas pelos entrevistados para se aproximarem do público infantil

As estratégias para se aproximarem do universo infantil, referidas na Q6, a destacar são a não infantilização, o quebrar com convenções, atentar sobre os aspetos estruturais da produção e a transmissão de mensagens claras. Os restantes não destacam nenhuma.

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Contacto com ilustradores	“(…) participar dos encontros relativos a ilustração (…)” E4	22,2%
Participar em encontros de ilustração	“Conversar com ilustradores para entender os métodos e processos na concepção da imagem (…)” E4	
Explorar ilustrações a partir de histórias narradas	“Proporcionar momentos de leitura em grupo e fomentar a discussão sobre as imagens e o que elas significam.” E3	33,3%

Quadro 18 – Sugestões dos entrevistados aos educadores para exploração de ilustrações

Quanto às estratégias sugeridas aos educadores para dar a conhecer as ilustrações de um livro infantil na Q7, são de destacar a sugestão de convite de ilustradores para a realização de atividades; contactar os ilustradores para compreender métodos e processos de concepção da imagem; participar em encontros de ilustração de modo a ampliar o vocabulário visual; promover igualmente o trabalho de texto e imagem explorando as ilustrações quando conta uma história, através de uma mediação sincera.

Categorias	Exemplos de Resposta	Percentagem de Entrevistados
Respeito pela natureza	“O respeito pela natureza e o quanto ela é fundamental para a nossa vida.” E1	22,2%
Conscientização sobre o meio ambiente	“(…) conscientização sobre o meio ambiente e os impactos causados pela cultura do consumo.” E4	22,2%
Escassez de recursos	“A escassez da água potável e a importância de ser responsável no seu uso (…)” E7	11,1%
Preservação das Espécies	“(…) a diminuição da variedade animal (…)” E7	11,1%
Poluição atmosférica e marinha	“(…) a poluição, como estamos todos, de facto, a envenenar o ar que respiramos, os nossos mares e, desta forma, estamos também a envenenar o que comemos. (…)” E7	

Quadro 19 – Temáticas orientadas para a sustentabilidade elegidas pelos ilustradores para as suas produções

Questionava-se na Q8 que temáticas orientadas para a sustentabilidade os ilustradores elegiam para as suas produções e neste sentido sobrelevamos as seguintes: respeito pela natureza; conscientização sobre o meio ambiente e impactos causados pela cultura do consumo; escassez de recursos; preservação das espécies e poluição. Os restantes não referem ou não respondem.

A Q9 relacionava-se com a realização de workshops de ilustração, e verificamos que apenas 44,4% dos ilustradores o faziam.

Na Q9.1. 33,3% dos entrevistados referem que nesses workshops os principais objetivos são: fornecer dicas sobre o manuseamento de materiais; trabalhar determinado conceito; abrir horizontes; aproximar leitor e autor; valorizar a criatividade, procura de soluções e autonomia.

Quanto às dinâmicas utilizadas, na Q9.2. apenas 11,1% referem que sensibilizam para a imaginação sem limites e exploram os interesses das crianças para que percam o medo de se expressar. Os resultados desses workshops Q9.3., são segundo esses 11,1% dos entrevistados muito positivos, sendo manifestados por satisfação, bem-estar emocional e gratidão.

Categories	Percentage of Interviewees
Atualidade das problemáticas abordadas	11,1%
Tratamento de temáticas delicadas	11,1%
Qualidade de relação estabelecida entre texto e imagem	22,2%
Abordar situações do quotidiano	11,1%
Qualidade	11,1%
Desenvolvimento de valores sociais e desenvolvimento	11,1%

Quadro 20 – Razões apresentadas pelos ilustradores para seleção de determinados livros ilustrados

Na Q10, pretendíamos que os ilustradores destacassem livros de ilustração que aconselhariam a trabalhar com as crianças. As sugestões surgem explanadas nas respostas a esta questão, disponíveis para consulta no Anexo 3.1., sendo que destacamos que as razões que as justificam, nomeadamente, passam pela atualidade das problemáticas abordadas; pelo tratamento de temáticas delicadas para todas as idades; pela qualidade da relação estabelecida entre texto e imagem; pela interpretação que oferecem de diferentes situações do quotidiano e da imaginação infantil; pela qualidade e, ainda, porque se relacionam com o desenvolvimento de valores sociais fundamentais e de outros relacionados com o desenvolvimento sustentável. Os restantes 22,2% não referem nenhum título em particular.

2. Síntese das entrevistas

Creemos que a aplicação das entrevistas funcionou, claramente, como um trunfo no reforço de muitas das considerações que tecemos ao longo deste documento.

As respostas deste grupo de entrevistados tocaram, sem sombra de dúvida, múltiplos conceitos abordados nas diferentes temáticas que propusemos como determinantes para que se construísse uma perspetiva lógica e atual sobre a temática da ilustração. De facto, a análise que realizamos destas permitiu corroborar a pertinência do tema, pela sua atualidade. Adicionalmente, percebemos que o pendor da postura dos ilustradores quando se considera a área da educação, é para uma perspetiva construtivista, isto porque referem a importância do enfoque no processo, ao invés de no produto final. Nesta linha, referem-se à ilustração como um instrumento

valioso na promoção de competências em contexto educativo, que vão ao encontro daquelas explanadas na fundamentação teórica deste documento. Segundo os ilustradores os educadores podem beneficiar da inserção da ilustração como aliada do processo educativo, já que pela sua especificidade se torna um elemento transversal e interdisciplinar o que, por sua vez, poderá contribuir para que várias áreas de conteúdo sejam abrangidas a partir de uma exploração deste instrumento.

No que diz respeito à educação para a sustentabilidade a maioria dos entrevistados sublinham que a ilustração, novamente pela sua natureza, que remete para o questionamento e a criação de interpretações poderá veicular a tomada de consciência da criança, desde os primeiros anos, da sua responsabilidade universal enquanto indivíduos do mundo.

Concluimos a partir da opinião dos entrevistados que a ilustração pode ser um meio de educação para a Arte e para outras temáticas, e ainda, como meio de enriquecimento do indivíduo e do coletivo. Foi possível ainda confirmar que todos manifestaram considerar a ilustração importante para a educação, destacando diversos benefícios que esta poderia trazer.

3. Análise das atividades

Após a aplicação da proposta de projeto lúdico de educação para a sustentabilidade importa analisar os resultados dessa sequência de atividades, face aos múltiplos objetivos delineados para as mesmas, visando o objetivo comum de promover o desenvolvimento da literacia visual e artística da criança, a par da promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na ótica do desenvolvimento sustentável. Nesta análise, as citações das crianças encontram-se codificadas com iniciais para se poder garantir a proteção da sua identidade.

O primeiro momento de atividade com o grupo consistia na visualização de uma pequena animação onde foram apresentadas algumas espécies em grande perigo de extinção propostas pela listagem de espécies ameaçadas proposta pela WWF (World Wide Fund for Nature). Os objetivos desta atividade incidiam sobre a análise de situações, para que a criança interiorizasse o conceito de sustentabilidade, o que se traduziu na análise de pequenos vídeos que ilustravam o modo de vida de determinada espécie e quais as ameaças a que estava sujeita. Pretendia-se que as crianças consciencializassem a importância de atitudes positivas do Homem face à Natureza, para a garantia da subsistência das espécies. No decorrer da atividade as crianças manifestaram já possuir algum conhecimento neste domínio, isto porque foram capazes de relativamente às ações negativas dizer que: “Os homens maus que

não gostam dos animais cortam muitas árvores.” VJ (5 anos); “Pois é, e assim eles não têm onde esconder-se.” PC (5 anos); “O fogo estraga as árvores e assim os animais não tem folhinhas para comer.” LU (4 anos). Quanto às ações positivas após a visualização dos vídeos e da conversa com a dinamizadora referiram: “Sabes que as pessoas boas levam os animais para uma casa que parece o “jadim zoológico” para eles não terem medo?” SA (3 anos); “Pois é, assim eles ficam “potegidos” dos maus!” GD (4 anos). Quando questionadas sobre a importância de ajudar a preservar as espécies disseram: “Oia porque os animais são importantes!” MA (4 anos); “Se não houver os animais não há ninguém pa limpar o chão da floresta!” LA (4 anos); “Se os animais desaparecerem todos não podemos nunca mais vê-los...” RO (5 anos); “Assim as pessoas vão ficar mais tristes.” CP (4 anos); “Outros animais não vão ter comida.” DI (5 anos).

A primeira atividade do guião intitulada “PARA CRIAR UM ANIMAL ESPECIAL...BASTA UMA INVENÇÃO FENOMENAL!”, pretendia a partir da narração de uma história – “O Zoo do Joaquim” – dar a conhecer formas de valorização dos resíduos, através do contacto com ilustrações criadas com objetos do quotidiano. Deste modo, a atividade visava promover práticas que veiculassem a redução de resíduos através da sua utilização em produções artísticas. As crianças divididas em cinco pequenos grupos de trabalho criaram cinco animais com materiais reciclados. Nesta revelaram grande criatividade e espírito cooperativo (Anexo 8). Nesta atividade quanto aos indicadores de observação relativos ao comportamento (Anexo 5) é possível afirmar que as crianças (100%) revelou forte interesse e empenho, 93,75% revelou um alto nível de participação e 56,25% manifestou ampla capacidade de resolução de problemas. Quanto às competências artísticas a observação permitiu concluir que todas as crianças (100%) manifestaram grande curiosidade e à vontade na exploração de materiais (Anexo 7); enquanto 93,75% das crianças evidenciou forte competência relativamente à criatividade e produção de objetos plásticos (Anexo 7). Ao nível das competências sociais mobilizadas todas as crianças manifestaram ser capazes no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis (100%), além de a esmagadora maioria revelar competência no trabalho cooperativo (96,88%) e na comunicação estabelecida com os seus pares (81,25%) (Anexo 8). A capacidade das crianças ao nível linguístico favoreceu essas interações, já que foram capazes de escutar (100%); de dialogar com uma finalidade (87,5%); comunicar as suas ideias (87,5%) e ainda de emitir a sua opinião (84,37%) (Anexo 9). Ao nível da compreensão do mundo foram capazes de enunciar características dos seres vivos (93,75%); manifestar sentido de responsabilidade relativamente ao ambiente (87,5%)

evidenciando compreender a importância da reutilização de materiais (90,62%) (Anexo 10).

Para a introdução da segunda atividade do guião que consistia em “PROJETAR UMA CASA FORMIDÁVEL, PARA UM ANIMAL ADAPTÁVEL!” foi narrada a história “O Pequeno crocodilo e o amor de uma vida”, cuja narrativa e as ilustrações remetem para a adaptabilidade do sujeito ao espaço e de que modo o próprio espaço pode adaptar-se em função das necessidades de cada um. Foi observável o interesse das crianças na história (100%), devido sobretudo à ilustração das dificuldades concretas que os animais enfrentavam e à solução lógica que encontraram para os seus problemas (Anexo 5). Quando questionadas sobre o que poderiam fazer para ajudar os animais ameaçados referiram: “Podemos construir casas, porque assim eles já não ficavam sem casa.” GM (5 anos); “Tem que ser uma casa super maior!” GI (5 anos); “Podia sê um pédio!” LM (4 anos). Consecutivamente foram questionadas sobre a quem poderiam pedir ajuda para conseguir executar tal tarefa, sugeriram: “Aos senhores que fazem brinquedos.” MG (4 anos); “Aos construtores.” VA (4 anos); “Aos arquitetos, como o meu papá. Eles ajudam a constuir as casas.” LM (4 anos); “Aos artistas, porque eles são pintores.” CA (4 anos) (Anexo 5).

A primeira parte da atividade 2, intitulada “QUESTIONAR PARA ARQUITETAR!”, pretendia que as crianças contactassem com um arquiteto que explorasse questões sobre a parte mais estrutural da casa ideal para os animais em questão. Aqui as crianças conheceram o trabalho do arquiteto e exploraram a planta adaptada de uma casa. Este trabalho foi complementado com uma reflexão sobre que divisões seriam mais adequadas para a casa de determinado animal, que culminou na estruturação de uma planta pelo grupo, depois registada em suporte A3. O resultado desta atividade permitiu concluir que as crianças conseguiram transportar para as suas produções as noções exploradas com a arquiteta (Anexo 5). O nível de interesse, empenho e participação das crianças na atividade foi evidente (100%) (Anexo 6), além de terem revelado a nível social forte sentido de cooperação (97%) (Anexo 8).

A segunda parte da mesma atividade intitulada “EXPLORAR PARA ILUSTRAR!”, almejava proporcionar às crianças o contacto direto com um ilustrador e com a sua obra de tal modo, que pudessem explorar questões relacionadas com a parte mais estética da casa. Além de terem contactado e analisado as obras do ilustrador as crianças realizaram uma produção plástica com recurso a técnica mista, onde a partir de uma das primeiras, realizaram a sua própria projeção da casa ideal para o seu animal (Anexo 5). À semelhança do disposto na parte anterior da atividade

relativamente à capacidade de cooperação verificamos que, foi a evidente competência linguística das crianças ao nível do diálogo sobre um tema (87,9 %); além da comunicação de ideias (87,9%). e emissão de opiniões (84,8%) (Anexo 9), a principal promotora da manifestação da primeira.

A atividade três “BRINCAR E IMAGINAR, PARA DEPOIS ENGENDRAR!” prendeu-se exatamente, com a construção de um espaço-casa com diferentes materiais muito simples, como o cartão e o tecido, onde se pretendia que a criança explorando todos os seus sentidos, se assumisse como o animal que estava a trabalhar e sentisse o espaço envolvente para a partir daí criar. Além de promover a reutilização de materiais e o desenvolvimento da criatividade de forma lúdica, foi perceptível que as crianças transpunham para a sua criação os conceitos e ideias exploradas nas outras etapas do projeto (Anexo 5). Na análise desta atividade destacamos a evidente compreensão que o grupo detinha sobre a noção de adaptabilidade (90,3%), ainda que numa perspetiva mais básica do conceito (Anexo 10).

O auge do projeto foi, de facto, a atividade 4 “PARA UM ANIMAL ADMIRÁVEL, UMA CASA CONFORTÁVEL!”, em que o desafio era criar um espaço casa para os animais realizados com material reciclado, utilizando diferentes sólidos de cartão. As crianças ansiavam há muito realizar a construção efetiva de um espaço casa para o animal que haviam criado, o que se manifestou no envolvimento das mesmas na atividade. Estas foram competentes na produção de objetos plásticos tridimensionais explorando um tema e diferentes ideias, além de terem explorado diversas noções matemáticas. Mais uma vez foram capazes de mobilizar conceitos apreendidos noutras atividades para adequarem as construções às necessidades dos animais em questão. Foram também muito competentes na colaboração com os diferentes elementos do grupo. Nesta análise da atividade destacamos a ampla capacidade de cooperação entre os elementos de grupo para a criação de uma produção em comum (97%) (Anexo 8); o à vontade na exploração de diferentes materiais (100%) e a criatividade (97%) manifestada na produção de objetos plásticos tridimensionais (94%) (Anexo 7).

O culminar deste projeto consistiu na criação do “ESPAÇO ANI+, A CASA ONDE TODOS SE SENTIRÃO ESPECIAIS!”, sendo esta a última atividade do guião e que no final serviu como meio de divulgação do primeiro, à comunidade educativa. Através do desafio de criação de um espaço-casa, as crianças acederam ao conceito de instalação artística de forma natural e significativa. Isto porque, ao construírem um espaço onde todos os animais pudessem habitar harmoniosamente, onde as suas

necessidades ou características fossem consideradas únicas e, por isso, importantes, as crianças exploraram o contexto de adaptabilidade e de coexistência. A exploração desses conceitos foi potenciada pela criação de uma instalação, sob forma de construção, que evidenciava uma relação de proximidade entre as espécies que é fundamental quando nos concentramos na necessidade eminente de preservação que os une. A observação permitiu perceber que as crianças manifestavam preocupação com a questão da adaptabilidade dos animais (91,2%) e por isso, procuravam agrupá-los segundo as suas necessidades. O envolvimento e entusiasmo das crianças foi notório (100%) (Anexo 6), o que em muito se fez sentir não só no trabalho cooperativo entusiasta (97%) que teve lugar durante a construção (Anexo 8), como no prazer evidenciado no discurso das crianças quando apresentavam as produções a diferentes elementos da comunidade. (Anexo 5)

4. Síntese das atividades

O desenvolvimento deste projeto lúdico permitiu integrar a educação para a sustentabilidade em contexto pré-escolar de forma significativa para as crianças. Foi notável a pertinência do tema para o grupo que, por abordar a questão da preservação das espécies, vai ao encontro de um particular interesse das crianças nas faixas etárias contempladas neste estudo. A observação do comportamento do grupo permitiu perceber o gosto que têm pelo desafio já que, todo o projeto foi apresentado sobre a forma de repto e todas as crianças sem exceção acederam fazer parte do mesmo. A capacidade de cooperação entre o grupo de pares foi evidente e transversal a todas as atividades do projeto, mesmo em momentos em que a atividade era mais individual no seio do grupo havia sempre espaço para o reforço positivo entre diferentes elementos do grupo, ou até na sugestão de solução para problemas encontrada em colaboração com o outro.

A ilustração tornou-se aliada na abordagem de múltiplas questões relacionadas com a temática da sustentabilidade o que foi determinado pela seleção de álbuns ilustrados que permitiam às crianças aceder a diferentes noções de forma mais concreta e pela participação de ilustradores no projeto. O contacto com diferentes perspetivas artísticas desde a arquitetura, à ilustração permitiu ao grupo de crianças aceder a uma multiplicidade de “olhares” que contribuíram para que desenvolvessem o sentimento de que todos possuímos uma forma diferente de olhar o mundo e que cada uma delas deverá ser valorizada de acordo com os próprios argumentos que apresentamos para a defender.

Foi evidente a importação que as crianças faziam dos seus conhecimentos prévios para diferentes etapas do projeto, que a maior parte das vezes foram determinantes para que pudessem integrar novos conhecimentos, numa lógica de complementaridade. A aliar a esta evidência devemos referir que todas as atividades se organizaram em torno de um lógica interdisciplinar, o que se materializou em diferentes momentos em diferentes explorações de noções relacionadas com diferentes áreas de conteúdo, como por exemplo a exploração de noções de peso e medida, na ótica do domínio da Matemática, durante a exploração de materiais, no decorrer da atividade 1.

Sem dúvida que este projeto permitiu sensibilizar o grupo de crianças para a preservação das espécies, de tal modo, que se assumem agora como super-heróis que vão ajudar e fazer a sua parte para ajudar os animais a subsistir através quer das suas ideias, quer da alteração de hábitos quotidianos para prevenir as ameaças à vida animal. Neste sentido referem: “Não podemos fazer fogo na floresta, porque senão os animais ficam sem árvores.” VA (4 anos); “Podemos dizer aos senhores importantes que querem ajudar os animais as nossas ideias.” DI (5 anos); “Se os meninos gastarem muito papel não há mais árvores.” SA (3 anos); “Não se pode cortar as “árvores”! Senão os animais não têm casa!” BE (3 anos). O projeto chegou também ao seio familiar das crianças por meio oral, já que muitos foram os pais a referir que as crianças partilhavam em casa as aprendizagens que haviam feito no âmbito do projeto, tendo inclusive alguns pais sido envolvidos no processo.

É possível inferir que, de forma lúdica através da promoção de diferentes competências e da implicação das crianças num processo de planeamento da ação e de ação para a sustentabilidade, ainda que a um nível básico, as mesmas perceberam a questão da responsabilidade universal que referíamos no capítulo 3.

Concluimos a partir desta síntese e dos dados da observação que cerca de 90% das crianças manifestou ampla competência relativamente aos objetivos delineados para as diferentes atividades, que se encontram traduzidos em indicadores nas grelhas de observação e que remetem para competências comportamentais, artísticas, sociais, linguísticas e de compreensão do mundo. Note-se que os restantes cerca de 10% das crianças não se evidenciou tanto, por uma questão de maturidade desenvolvimental em determinados domínios

A arte foi um elemento transversal a todas as etapas do processo, desde as produções das crianças, às ilustrações, que contribuiu amplamente para que o projeto se revelasse significativo para o grupo e para a restante comunidade. Neste sentido resgatamos a pertinência de um processo educativo que fomente a teoria de

aprendizagem construtivista, ou seja, defendemos o trabalho *hands on, minds on* onde o foco reside no processo, na descoberta, na vivência e não no produto final.

5. Limitações do Estudo

No decorrer desta investigação encontramos algumas limitações que se relacionaram, principalmente, com a população de entrevistados. Embora, tivessem sido contactados cerca de 30 ilustradores diferentes, apenas nove se disponibilizaram para responder ao inquérito. Esta resposta revelou-se muito morosa pelo que a investigação se poderia ter ressentido não fossem os esforços efetuados para um tratamento célere da informação. Relativamente à realização dos workshops propostos no projeto, foi extremamente difícil encontrar ilustradores com publicação para o público infantil com disponibilidade para se deslocarem à instituição onde se aplicou o projeto. Para colmatar esta dificuldade valeu a amabilidade de alguns artistas plásticos que realizaram segundos contactos com ilustradores sem publicação para a infância, o que se provou determinante para a realização e sucesso dos workshops propostos no âmbito do projeto. Note-se, ainda assim, que apenas dois deles se disponibilizaram para realizar este trabalho sem qualquer gratificação monetária. Optamos por integrar na investigação apenas um deles dado o pouco tempo que restava para a aplicação do projeto. Esta decisão não afetou as atividades propostas no projeto, visto todas as crianças terem tido a oportunidade de viver a experiência de contacto com um ilustrador, que era o que pretendíamos.

Considerações finais

Era uma vez uma floresta, onde viviam muitos animais. Certo dia, houve um incêndio e todos os animais fugiram, procurando salvar-se das chamas. Apenas um beija-flor teve um comportamento diferente. Voava até ao lago, apanhava algumas gotas de água e jogava-as no incêndio. Um outro animal, intrigado, interrompeu a sua fuga e perguntou:

- Beija-flor, acreditas que vais apagar o incêndio dessa forma?!

- Não, claro que não – respondeu o beija-flor – mas estou fazendo a minha parte.

(Fábula do Beija-Flor, autor desconhecido in Pacheco & Pacheco, 2013, p. 14)

A culminar este relatório de investigação, tendo em consideração as temáticas que aqui abordamos destacamos a citação acima que, metaforicamente, nos remete para uma necessária mudança de perspetiva dos profissionais de educação.

Resgatando o disposto no capítulo II deste documento, temos presente que a mudança é difícil, quando pensamos na reforma das práticas educativas atuais. De qualquer modo, aproximamo-nos da prática do beija-flor, que nos remete para a busca da utopia educacional, ainda que a uma microescala.

Esta procura de mudança a que muitos chamam de utopia, é a força que nos faz mover. Nesse sentido, à luz da perspetiva do professor David Rodrigues, posicionamo-nos do lado dos profissionais utópicos, ou seja, daqueles que conseguem ver a utopia à sua frente a servir de bússola à ação pedagógica. Segundo o autor, esta utopia é fulcral para conhecermos o lugar onde nos encontramos, já que nos convida a refletir “reflexivamente” sobre a realidade em que estamos, para depois projetar aquela que almejamos. Importa nesse sentido destacar a lógica do *between*, que está associada à utopia. Esta ideia ajuda-nos a considerar a utopia como útil, e que como tal funciona como intermediário entre a realidade que temos e aquela que queremos construir.

Atentando sobre a temática da ilustração no processo de educação para a sustentabilidade sobre a qual discorreremos anteriormente, entendemos que interessa alargar estas considerações, a uma prática educativa de futuro que considere a educação artística como o seu *core business*. Almejamos uma escola que não seja

“uma caixa fechada fora da cultura. Continuando a haver escolas, terão de ser lugares onde as pessoas se iniciam na cultura como um investigador se inicia num laboratório. A Escola tem de ser um lugar de iniciação ao mundo da cultura, à vida social, e não um simulacro. Neste aspeto, está quase tudo por fazer mas nada é inalcançável: é só não escolarizar, não passar as coisas pelas velhas didáticas; é pôr a cultura nas mãos das crianças, compartilhando-a com os adultos, e pormo-nos a escrever, a ler, a aprender como se faz; e não gastar tempo sem fim e rios de dinheiro com uma escola que não serve a cultura nem o desenvolvimento humano.” (Niza, 2012 cit. in Baldaia, A., 2012, p.15)

A Educação Artística por estar assente em princípios atuais e por propor conteúdos que são fundamentais na experiência da interdisciplinaridade poderá auxiliar a escola nessa tarefa de “preparar o cidadão para participar de uma sociedade planetária.” (Gadotti, M., Yamazaki, A., Gomes, A., Ciseski, A., Mânfió, A., Maldonado, C., ...Ferreira, M., 2000, p.107).

Considerando os objetivos dispostos para este trabalho, entendemos que a ilustração assumiu, de facto, um papel preponderante na prática educativa durante o período de aplicação do projeto que propusemos. O despontar de competências transversais e específicas ao nível da formação pessoal e social, na ótica da educação para a sustentabilidade, foi evidente. Estes factos, surgem corroborados pelos resultados da análise realizada de todo o processo através dos instrumentos de recolha de dados da observação realizada.

Considerando assim, a integração das Artes no processo educativo, partilhamos a perspetiva de Lopes (2012) que defende, que é fundamental que a escola abandone o seu estatuto de “resort educativo”, onde se pratica uma pedagogia com base no treinamento. Desse modo, urge a construção de um estatuto comprometido com a criatividade e a sustentabilidade.

Entendemos que estas são as premissas que funcionarão como veículo de aproximação à resposta educativa que queremos dar aos cidadãos do próximo século, que enfrentam os desafios de uma globalização capitalista, das comunicações e da cultura. Essa resposta, tem como objetivo primordial formar indivíduos de modo holístico, numa lógica onde conhecimento e intervenção na realidade se cruzem.

Acreditamos que, nesta linha, são os futuros profissionais de educação que agora entram no mercado de trabalho a ter a missão de motivar os profissionais acomodados a pedagogias “arquipélago”, através da criação de “redes de colaboração entre professores e escolas, para que aqueles que estão sozinhos, não se sintam assim.” (Anónimo, 2013 in Pacheco & Pacheco, 2013, p.43), para a estruturação dessa realidade pela (re)adaptação das práticas.

Em suma, por termos presente que “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, s/d, cit. in Pacheco, J. & Pacheco, M., 2013, p.48), e recordando com David Rodrigues as palavras de Benjamin Franklin, reconhecemos que só quem ativamente espera pode encontrar o inesperado, a inovação.

Reivindicamos a emergência de se começar a trilhar um caminho no sentido da tomada de uma posição de responsabilidade ativa, pelos paradigmas atuais desta sociedade que será a do futuro. Essa tomada de posição deverá procurar, segundo a

perspetiva de Edgar Morin, tentar favorecer tudo o que permita a cada um viver poeticamente, neste caso, num espaço onde se encontra felicidade e onde um comportamento ético de valorização do ambiente permita que todos os seres vivos possam usufruir desse bem que é a vida.

Bibliografia

- Araújo, J. & Gomes, C. (2015). Porque devemos educar para a sustentabilidade dos recursos hídricos através da bioética?. *Sensos 10*, volume V (2), 79-92.
- Arriaga, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Volume 1, s/p. Retirado de <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2161/1305>
- Baldaia, A. (2012). Sérgio Niza. A página da Educação, nº198, pp. 6-17.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caldas, A. & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldwell, B. & Vaughan, T. (2012). *Transforming Education through the Arts*. New York: Routledge.
- Charréu, L. (2003). A Cultura Visual e as novas perspectivas críticas para a Educação Visual. *Revista Aprender: Educação Artística Traçados Contemporâneos*, Volume 27, p.10-27.
- Charréu, L., Oliveira, M. & Salbego, J. (2016). Educação e práticas contemporâneas de visualidade: O que significa, afinal, ensinar pela Cultura Visual. In Eça, T. & Saldanha, A. (2016). *Artes Visuais na Educação* (pp. 42-49). APECV.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Revista: Pensar Enfermagem*. Volume 13 (nº2), p. 30-36 Retirado de http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf.
- Costa, J. (1992). *Gestão Escolar: autonomia, projecto educativo da escola*. Porto: Texto Editora.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gadotti, M., Yamazaki, A., Gomes, A., Ciseski, A., Mânfió, A., Maldonado, C., ...Ferreira, M. (2000). *Perspetivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (s/d) Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo. Lisboa: Direcção Geral da Educação. Retirado de: www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf
- Lopes, S. (2011). *Retratos da Arte na Educação*. Porto: Rés.
- Oliveira, M. (2013). A Arte contemporânea em contexto Educativo. In Ângela Saldanha (Ed.), *Atas do Encontro Nacional da APECV*. Porto: APECV. (17-21).
- Oliveira, M. (2016). A importância da arte contemporânea para o futuro professor: uma abordagem desde a perspectiva dos estudantes. *Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE)*. - Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal, 53-66.
- Pacheco, J. & Pacheco, M. (2013). *A Escola da Ponte sob múltiplos olhares: palavras de educadores, alunos e pais*. São Paulo: Penso editora.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. São Paulo, Mc Graw-Hill.
- Pequito, P. & Pinheiro, A. (2007). *Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de Infância*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Portugal. Ministério da Educação. (2006). *Guião de Educação para a Sustentabilidade*. Lisboa: Capucha, L.
- Portugal. Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação. Lisboa: Silva, I.
- Salisbury, M. & Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks: The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing.
- Santos, M. & Monteiro, M. (1995). *Psicologia*. Porto, Porto Editora.
- Terroso, C., Borges, P, González, P., Gabriel, R. (2012). Perspetivas dos Educadores de infância sobre concepções e práticas da educação ambiental. In Gabriel, R.,

Abordagens do Ambiente em Contexto Educativo (pp.58-117). Cascais:
Princípia Editora.

Tornero, J. (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação*. Porto:
Porto Editora.

Wiedemann, J. (2007). *Illustration Now!*. Koln: TASCHEN.

Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista aos ilustradores

Solicita-se a sua participação num estudo sobre o desenvolvimento da literacia visual, em contexto pré-escolar, a partir da ilustração. Neste estudo pretende-se analisar o lugar que a ilustração ocupa no contexto educativo de pré-escolar, tendo em consideração o seu potencial pedagógico e o seu contributo para a formação pessoal e social da criança visando a educação para a sustentabilidade.

Para o efeito solicita-se a sua participação numa entrevista sobre a sua atividade profissional, onde se procurará aferir entre outros aspetos, que espécie de estratégias utiliza quando produz um trabalho tendo em vista o público infantil.

Esta participação é voluntária, pelo que se poderá sentir confortável para declinar a proposta a qualquer momento.

Visando a agilização da análise e triangulação dos dados os mesmos deverão ser recolhidos sobre a forma escrita e enviados para o investigador/mestrando.

Todas as informações por si facultadas serão estritamente confidenciais já que os resultados serão codificados. As mesmas serão utilizadas apenas para fins académicos.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Identificação Socioprofissional

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Idade: _____

Formação Académica: _____

Atividade Profissional: _____

Número de anos dedicado à ilustração: _____

Grupo I

Ilustração em Portugal

1. A seu ver, qual é a importância da ilustração em Portugal?
2. Que desafios enfrenta a ilustração para alcançar uma maior afirmação como prática artística?

Grupo II

Ilustração e Sustentabilidade

3. Na sua opinião, que importância pode a ilustração assumir para a Educação?
 - 3.1. Considera que pode ser potencialmente significativa em contexto pré-escolar (4 e 5 anos)? Justifique a sua resposta.
 - 3.2. Que competências poderão ser mobilizadas pelo trabalho com a ilustração em contexto pré-escolar, de modo a promover a educação ambiental para a sustentabilidade?
 - 3.3. Ainda no mesmo contexto, que aprendizagens poderá a ilustração potenciar?

Grupo III

Ilustração para a Infância

4. Cria ilustrações para o público infantil?

- 4.1. A execução de ilustrações para o público infantil levanta especiais desafios? Quais?

5. Qual a sua principal preocupação quando ilustra para o público infantil?

6. Utiliza alguma estratégia específica para se aproximar do universo infantil?

7. Que estratégias poderiam, na sua opinião, ser levadas a cabo pelos educadores para darem a conhecer as ilustrações de um livro infantil?

8. Na ótica da educação para a sustentabilidade, que temáticas elege para as suas ilustrações? Quais julga serem as que têm mais impacto junto das crianças?

9. Realiza, junto do público infantil, algum tipo de workshops sobre ilustração?
 - 9.1. Qual é o objetivo primordial dos mesmos?
 - 9.2. Na execução desse trabalho, utiliza algum tipo de dinâmica que gostasse de destacar?
 - 9.3. Que tipo de resultados obtém?

10. Que livro(s) de ilustração aconselharia a trabalhar com as crianças? Qual a razão da sua opção?

Anexo 2 – Respostas dos entrevistados (questões grupo II)

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS QUESTÕES GRUPO II		
	Q1	Q2
ENTREVISTADO 1	No meu entender, a ilustração tem excelentes ilustradores e isso tem-se revelado nos eventos nacionais e internacionais dedicados ao tema. A sua importância cresceu, consideravelmente, nos últimos 20 anos.	Falta uma associação de ilustradores e estatutos, essencial para a sua afirmação no mercado de trabalho e consequente defesa de direitos dos ilustradores.
ENTREVISTADO 2	A ilustração tem várias vertentes e fins. Tem a sua importância e papel, seja na comunicação/media, educação, cultura etc. Na área que me considero mais à vontade (o álbum ilustrado), a ilustração tem indubitavelmente um papel muito importante, juntamente com o texto e o design gráfico. Mas, claro, há livros sem ilustrações, assim como há livros sem texto. Sempre há exceções.	A ilustração sempre foi considerada uma arte menor, mas aos poucos vem ganhando o seu espaço. Prova disso é o surgimento de galerias especializadas em ilustração, como a Ó! Galeria, Abysmo, Circus Network e a Underdogs. Ou ainda livrarias especializadas no álbum ilustrado, como a It's a Book ou a Baobá.
ENTREVISTADO 3	Não conheço bem a história da ilustração em Portugal e como trabalho essencialmente para o estrangeiro não acompanho com muita atenção o que se vai fazendo por cá. Mas nos últimos quinze anos tem surgido um maior interesse nesta área. Abriam galerias e há mais prémios, encontros e exposições de ilustração, o que não acontecia quando frequentava a faculdade. Se adicionarmos estes exemplos à abertura de mestrados e cursos de ilustração só posso concluir que se reconhece a importância da ilustração, quer como ferramenta de comunicação visual tão importante como a literatura, quer como atividade lúdica ou forma de expressão individual.	Em termos de oferta existem muitas opções e variadas. Basta pensar na quantidade de editoras que lançam com frequência livros ilustrados. No entanto, apesar da qualidade dos ilustradores e escritores portugueses ainda é necessário que este trabalho seja remunerado de forma adequada. Apenas uma pequena percentagem das vendas dos livros reverte a favor dos autores. Pelo que o maior desafio, para mim, será proporcionar condições de trabalho mais dignas aos autores.
ENTREVISTADO 4	A ilustração é fundamental para o mercado e o desenvolvimento da identidade cultural do país pois acompanha os modernos meios de comunicação, pode ser encontrada em diversos campos desde a literatura a manuais práticos, produtos, etc.	Acredito que a ilustração já é uma prática artística com uma afirmação satisfatória, basta olhar nos últimos anos os diversos eventos no cenário nacional que elevam o status da ilustração, além do reconhecimento de ilustradores portugueses no cenário internacional. Outro fator é o trabalho de ilustradores que de forma independente desenvolvem uma poética pessoal em que a demanda não advém do mercado.

ENTREVISTADO 5	Eu acredito que Portugal seja um cenário muito convidativo para ilustradores. No meu caso que sou apaixonada por casas, Portugal acaba sendo um paraíso de casas fofas e cheias de história e poesia. Através dela conseguimos retratar muita coisa sobre o povo, a cultura e a história de Portugal, principalmente aqui no Porto onde tem uma questão muito importante sobre as casas abandonadas. Isso pode ser “discutido” através da arte/ ilustração.	A palavra ilustração vem do verbo ilustrar que significa esclarecer, elucidar. E muitas vezes acredito que para esclarecer precisamos recorrer a imagens de fácil associação, simbólicas e que consigam comunicar uma coisa através de uma imagem “ilustrativa”. E, infelizmente a imagem ilustrada de alguma coisa está automaticamente associada a realidade, então quanto mais parecido com a realidade “melhor”. Então, acredito que o desafio da ilustração e dos ilustradores é desconstruir os estereótipos de objetos, pessoas e coisas para se aproximar cada vez mais de uma prática plástica.
ENTREVISTADO 6	A ilustração em Portugal e no mundo sempre teve muita importância essencialmente antes do aparecimento da fotografia. Uma vez que apareceu a fotografia a ilustração passou para segundo plano, pois tornou-se muito mais rápido menos dispendioso usar esse meio para “descrever” notícias /textos. Na ilustração infantil isso nunca aconteceu tendo sido sempre unânime a sua importância no universo infantil. No entanto só recentemente esta profissão tem vindo a ganhar protagonismo. Antes seriam arquitetos, pintores, escultores a exercê-la e poucas vezes como profissão principal. Neste momento isso já não acontece. Acho que a ilustração portuguesa está a passar um grande momento de projeção internacional. Há cada vez mais bons ilustradores.	Na minha opinião a ilustração não tem de querer alcançar nenhuma posição. Acho que já tem o seu lugar. A ilustração geralmente tem um propósito daí diferenciar-se da pintura por exemplo e não tem por isso de querer ser uma coisa que não é. Não é por isso pior. É difícil perceber onde está a linha tênue do que é arte ou do que não é. Eu não tenho uma resposta para isso. Acho que o ilustrador se deve focar em fazer um bom trabalho e não estar preocupado em pertencer a um meio artístico ou não.
ENTREVISTADO 7	Julgo que a ilustração, no geral, tem um papel muito importante. Já em diversas áreas se reconhece o poder de uma boa imagem em publicidade, no universo dos jogos digitais e multimédia no seu todo, bem como no contexto escolar (como, por exemplo, nos manuais escolares) e, especialmente, nos livros infantis e juvenis e, talvez com menos expressão, na literatura para os públicos-alvo jovens adultos e adultos.	O grande desafio para a ilustração e para os ilustradores prende-se, a meu ver, com os interesses financeiros e económicos de quem tem empresas no mercado editorial. É frequente contactarem ilustradores mais estabelecidos com propostas de remuneração baixas e, muitas vezes, opta-se por alguém sem formação ou prática por serem mais baratos. É melhor ter ilustração, ainda que fraca, a não ter qualquer ilustração ou pagar-se o preço justo pelo trabalho. A grande falha nossa, como ilustradores, é não se falar abertamente sobre o que deve ser o preço justo por comissão. Não havendo nenhum tipo de “tabulação”, o ilustrador

		<p>mais inexperiente pode aceitar trabalho com uma remuneração muito abaixo do que a exigência do trabalho a fazer pede – a nível de horas de trabalho – para pesquisa, esboços iniciais, layout de página, por exemplo – e, por vezes, materiais, gasto com eletricidade, etc.</p>
ENTREVISTADO 8	<p>Acredito que por ser berço de uma vasta quantidade de obras literárias de imenso valor no cenário mundial e por conservar até hoje grande parte de sua cultura intacta, Portugal pode ser considerado um país com grande potencial para ilustradores que queiram percorrer caminhos de experimentação e transposição de obras já conhecidas da literatura para novas mídias, uma delas a de artes gráficas.</p>	<p>Quando a opinião pública se livrar das amarras de um senso estético já pré-estabelecido e abraçar a experimentação, o poder do lúdico e valorizar o diferente, aí eu creio que a ilustração poderá desenvolver um papel fundamental no que consideramos hoje em dia ser única e exclusivamente função das Belas Artes.</p>
ENTREVISTADO 9	<p>Grande e vasta. É como a importância da arte, da literatura ou da música. É uma forma de comunicação com determinadas características. Não a podemos trocar por outra porque não é substituível.</p>	<p>Um dos grandes desafios de sempre desta área é ter uma voz autónoma, um pensamento próprio. A ilustração foi durante muitos anos encarada como uma imagem ao serviço de um texto. A origem da palavra relaciona-se com esclarecimento, iluminura. E, apesar de ser bonita a ideia de “trazer luz a um texto”, isso foi entendido durante muito tempo como uma imagem cujo conteúdo e ponto de vista eram iguais ao do texto que “servia”. Nos últimos anos a ilustração começou a ganhar autonomia e a poder ter um ponto de vista. Pode relacionar-se com um texto ou um conteúdo mas de uma forma mais interventiva e dialogante. O ilustrador pode também criar conteúdo através das imagens e não ser apenas um “eco” do texto.</p>

Anexo 3 – Respostas dos entrevistados (questões grupo III – Q3 à Q3.3.)

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS QUESTÕES GRUPO III				
	Q3	Q3.1.	Q3.2.	Q3.3.
ENTREVISTADO 1	A ilustração é essencial para o crescimento a partir do nascimento.	A criação artística é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo: ajuda a concentração, quebra barreiras de comunicação e estimula a observação (e todos os sentidos).	Sensibilizar o contacto com a natureza, pintando os sons, os cheiros, os sabores... sem ter medo de mexer nos materiais.	Ajuda a perder o preconceito de libertar o que se pretende expressar com os materiais: as emoções são apaziguadas através da expressão artística.
ENTREVISTADO 2	Acho vital.	Acho importante em qualquer idade. É importante que a criança seja estimulada e trabalhe a sua criatividade. No caso do álbum ilustrado, a leitura acompanhada é recomendada inclusive nos livros sem texto.	Um trabalho de sensibilização deve ser feito sempre, desde tenra idade.	Dar liberdade à criança de se exprimir, seja através do desenho, do movimento corporal, do brincar... acho que a criança só tem a ganhar.
ENTREVISTADO 3	A ilustração pode ser usada como ferramenta pedagógica e suporte para a aprendizagem da linguagem escrita e de interiorização de conceitos ou competências (sociais, ambientais, etc.)	Não sou educadora e não tenho filhos pelo que não me sinto minimamente habilitada a responder a esta questão.	(Talvez) competências linguísticas e aprendizagem de conceitos.	Aprendizagem da língua e de competências interpessoais ou sociais.
ENTREVISTADO 4	A percepção das ilustrações	Sim, pois o aprendizado visual	O processo criativo que englobe a	Sem resposta.

	estimula a criança a entrar em contacto com as manifestações artísticas desde cedo ao apresentar uma diversidade modos de representação e técnicas usadas para compor as imagens como forma, cor, linha, etc.	antecede a educação verbal, a imagem neste caso auxilia a criança no desenvolvimento cognitivo, diversos questionamentos são despertados e a criança evolui suas capacidades interpretativas ao estabelecer uma relação com as ilustrações.	reutilização de materiais recicláveis na concepção de imagens e objetos pode estimular a conscientização das crianças em relação a este tema.	
ENTREVISTADO 5	A de educar e de construir um mundo mais lúdico através das imagens, cores, cenários e histórias.	Com certeza. A criança é muito ligada a imagens, e enquanto a arte cumpre o papel de talvez desconstruir essas imagens que ela já começa a ter contato, a ilustração cumpre o papel de dar vida a essas imagens do dia a dia da criança e com tudo que ela entra em contato.	Sem resposta.	Acredito que a ilustração pode potenciar muitas coisas como: imaginação, histórias e o poder de colocar em imagens, mesmo que primárias a visão de mundo da criança.
ENTREVISTADO 6	Enorme. São as primeiras referências da criança na construção de uma cultura visual.	Claro que sim. Assim como a expressão oral tem uma enorme importância nesta fase a construção dessa cultura visual também. A ilustração é mais uma ferramenta para as inúmeras explorações do mundo que se deve proporcionar à criança.	Primeiro há que pensar em propostas interessantes que trabalhem a educação ambiental e depois usar a ilustração como ferramenta. Numa proposta mais elementar procurar livros que abordem este tema e explorar o livro em conjunto. Noutra dimensão utilizar acções por exemplo limpeza e praia e com os resíduos construir uma história (ilustrar com objectos); No fundo aqui se a prioridade é a	Isso dependerá sempre da forma como o educador irá abordar a questão. Se a proposta não for interessante à partida não há trabalho em ilustração que salve. A única vantagem a tirar é utilizar algo que as crianças tenham prazer a fazer para adquirir outras apetências e geralmente é fácil as crianças estarem abertas a trabalhar a expressão plástica.

			educação ambiental esta tem de ser pensada antes e a ilustração apenas será uma ferramenta para a trabalhar. Não acho que se deva reverter os papéis.	
ENTREVISTADO 7	<p>O poder da imagem não deve ser descurado. É frequente dizer-se que uma imagem vale por mil palavras. A ilustração é uma forma de comunicação. Pode ser veículo para um conhecimento, para facilitar a aprendizagem, ou pode contar uma história ou fomentar a imaginação ou, ainda, desafiar a mente, pôr as crianças a pensar e extrair as suas próprias interpretações, reforçando a sua individualidade e importância no coletivo, desde que essas interpretações sejam discutidas em aula, no decorrer de uma atividade na qual a imagem tenha esse papel de desafiar a mente.</p>	<p>Além de veicular conhecimentos e de pôr questões e de desafiar a imaginação – pondo em relevo o papel e a importância da criatividade – como exposto acima, julgo também que desperta a criança para a Arte, para a cultura artística nas suas muitas formas, muito mais de que uma fotografia, por exemplo.</p>	<p>Como exposto acima, uma imagem vale por mil palavras. Em contexto pré-escolar, penso que não as substitui, embora tenha maior relevo, dado que as crianças ainda não sabem ler e, na minha opinião, não têm ainda maturidade para compreenderem alguns tipos de discurso (no sentido linguístico do termo). O ver imagens, aliada a palavras, permitir-lhes-á, no meu entender, uma mais fácil compreensão do tema da sustentabilidade. Imagens de comportamentos positivos a nível da Ecologia e Sustentabilidade pode levar a que as crianças também os desenvolvam. Na minha opinião, a ilustração, neste tema assim como em outros de carácter social, permite à criança aprender a ser responsável, a entender o seu impacto no Mundo, na Natureza e</p>	<p>A responsabilidade, a compreensão do impacto que determinados comportamentos têm no Mundo, na Natureza e nos outros.</p>

			nos outros.	
ENTREVISTADO 8	Facilitar o entendimento de pessoas com uma maior inteligência visual e oferecer caminhos diferentes para as mesmas soluções.	Se trabalhada em um contexto livre de julgamentos, a ilustração como atividade educacional pode ser muito interessante, na minha opinião, pois as crianças nesta faixa etária tendem a ser muito mais abertas à interpretações diferentes das habituais e ainda estão adquirindo conhecimentos sobre o que é o "certo" e o "errado" através dos exemplos dos adultos. Neste caso, a ilustração pode funcionar como uma maneira de afastar esses pré-conceitos e substituir o dualismo tradicional do certo e errado pelo "diferente".	Acho que principalmente a capacidade de visualização de um problema e a facilidade e familiaridade de enxergar caminhos diferentes para que esta questão possa ser solucionada de maneira prática.	Empatia, pensamento criativo, contextualização social
ENTREVISTADO 9	Sem resposta.	A ilustração, sendo uma forma de comunicação que não depende do domínio de linguagem escrita, tem um enorme potencial em diferentes contextos e, em particular, nestas idades. Mas há diferentes tipos de ilustração e diferentes níveis de qualidade. Uma ilustração também pode ser nociva. Uma ilustração	A ilustração, tal como a fotografia ou o texto, pode promover todo o tipo de coisas (boas e más). Depende de como é usada...	Tal como na pergunta anterior, eu diria que a ilustração "em si" é um bom recurso mas dentro desta área há milhares de formas de a entender. Ou seja, eu não diria que todas as ilustrações são boas para potenciar determinadas aprendizagens. Há a boa ilustração e a má. E entre uma má ilustração e nenhuma ilustração,

		<p>estereotipada, que não faz pensar, preconceituosa, pouco exigente também não traz grandes vantagens. Ou seja, como em tudo, depende. Uma ilustração pode ser um recurso rico e profundo ou pobre e superficial.</p>		<p>eu prefiro a segunda. E, até pode acontecer que uma determinada imagem seja excelente para um determinado contexto e nada boa para outro.</p>
--	--	--	--	--

Anexo 4 – Respostas dos entrevistados (questões grupo IV – Q4 à Q7)

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS QUESTÕES GRUPO IV (Q4 à Q7)					
	Q4	Q4.1.	Q5	Q6	Q7
ENTREVISTADO 1	Sim, mas destinam-se a todas as idades.	Não gosto de criar ilustrações que sejam a tradução direta do texto. Pretendo levantar o véu para leituras paralelas ao texto. São histórias dentro de histórias. São desafios para o leitor e para mim.	Não tenho preocupações especiais. Apenas que, se o texto fala, por exemplo, de uma bola amarela, não a pintar de outra cor. Gosto, essencialmente, de levar os leitores a outras leituras.	Não. Sou uma observadora de pessoas, da natureza, do campo, da cidade onde moro.	Ouvir as crianças a falar sobre o livro. Elas dão excelentes pistas.
ENTREVISTADO 2	Não penso no target. Penso sim no leitor, que pode ter 1 ano ou 80 anos.	Ilustrar levanta sempre desafios. Desde a escolha do formato do livro, paleta de cores e técnica a ser utilizada, interpretação do texto a ser ilustrado, trabalho árduo de pesquisa inerente ao assunto... Desafiar o leitor é sempre um desafio.	Pois, a questão é que não penso propriamente no público infantil. Penso no leitor.	Não infantilizar.	Creio que quando um álbum ilustrado é trabalhado em sala de aula, não se trabalha apenas o texto, pois a ilustração não tem um papel meramente decorativo, ela também conta uma história (ou ajuda a contar). Num bom álbum ilustrado, a ilustração e texto são igualmente importantes.
ENTREVISTADO 3	Eu não sei que público vê ou lê os meus trabalhos. Parto	Talvez devesse, mas não costumo pensar no público	Se estou a trabalhar num livro (ou num texto para um	Não.	Proporcionar momentos de leitura em grupo e fomentar a

	do princípio (mas posso estar enganada) que são os adultos que compram livros ilustrados, jornais e revistas para os quais faço ilustrações e que as crianças também têm acesso a estes produtos (porque os pais ou familiares os adquirem para elas). Por este motivo assumo que o público é variado (em termos de idade) e não apenas infantil ou juvenil.	dos meus livros quando estou a ilustrar. É no texto que encontro os desafios.	jornal ou revista), preocupo-me essencialmente com a relação que imagem estabelece com o texto e se a imagem que produzo é suficientemente objetiva e clara na mensagem que quer comunicar.		discussão sobre as imagens e o que elas significam.
ENTREVISTADO 4	Sim.	Sim, os desafios são diversos, a medida que os meios de comunicação avançam ao longo dos anos este público tornou-se cada vez mais exigente pois a imagem se tornou dinâmica, a ilustração precisa de ser apelativa sem se tornar vulgar.	Acredito que a ilustração deve levantar mais questionamentos que entregar respostas, sem perder a magia como no caso de trabalhos que permanecem na memória durante a vida adulta. para compor estas imagens é preciso estabelecer uma coerência entre a técnica a ser empregada, os materiais escolhidos para comunicar a mensagem e o assunto que se trata.	Isto depende do tipo de trabalho, o método ou estratégia muda de acordo com o tipo de projeto, acho que não ser demasiado lógico, deixar de lado algumas convencções estabelecidas pelos adultos pode fazer com que a imagem amplie a interpretação de cada criança de acordo com o seu próprio contexto.	Conversar com ilustradores para entender os métodos e processos na concepção da imagem, participar dos encontros relativos a ilustração, ampliar o vocabulário visual através de exposições além de consultar uma bibliografia específica que trate do assunto.
ENTREVISTADO 5	Não só, mas de certa forma, sim!	Sim. Na minha visão a de contar histórias e estimular a	Sem resposta.	Elementos lúdicos, simbólicos e cores aconchegantes.	Sem resposta.

		imaginação.			
ENTREVISTADO 6	Sim.	Qualquer público terá os seus especiais desafios. Na infância em particular o maior desafio é tentar ilustrar da forma mais livre de estereótipos possíveis. Geralmente as crianças são as menos preconceituosas e cabe-nos a nós educadores não estragar isso. Também procuro não ser literal ao texto dando espaço para a imaginação da criança. De resto acho que se um livro não for bom para adultos também não será bom para crianças.	Não estereotipar como referi acima.	Não. Talvez no meu último livro dedicado ao pré-escolar tenha tido o cuidado de usar cores primárias, mais fortes.	Mostrar sempre as ilustrações quando se conta uma história (que deve acontecer todos os dias na minha opinião) e explorá-las com as crianças.
ENTREVISTADO 7	Os meus públicos-alvo são os dos segmentos juvenil, jovem adulto e adulto, embora tenha participado em projetos de cariz solidário para esse segmento.	É importante que a ilustração para o público infantil não se limite ao texto ou ao discurso que pretende comunicar. Deve ir mais além, deve ir mais longe no reino da imaginação e do sub-texto. A escolha das paletas de cor e da composição tem de refletir o mood, a ambiência, a mensagem, por assim dizer, daí que o artista deva dominar o	A minha linguagem gráfica é mais representativa, o que decorre do trabalho que escolhi desenvolver, tendo em conta as faixas etárias com as quais melhor me identifico. Deste modo, embora não deixe o representativismo, adiciono elementos surreais, por vezes humorísticos sem perverter o contexto, claro!, de escolher a	Tento ser mais simplista na minha abordagem e, mais uma vez, tenho muita atenção à paleta de cores e, também, à composição de imagem. Penso sempre nos elementos que melhor veicularão uma determinada mensagem – o que posso acrescentar, de que modo alguns elementos podem reforçar a mensagem,	Na minha opinião, os educadores deveriam discutir também as ilustrações e não apenas as histórias. Deveriam questionar as crianças sobre o que veem e o que as ilustrações lhes fazem sentir, para onde as transportam ou que ideias são levantadas pelos elementos que compõem a ilustração. A maior

		<p>conhecimento da psicologia das cores e da composição de imagem. É mais difícil ilustrar para o público infantil, ao contrário do que se possa pensar.</p>	<p>melhor paleta de cores e a composição de imagem mais adequada ao texto/contexto. A minha intenção não é fugir ao texto/contexto, mas acrescentar-lhe algo mais, com o cuidado de não perverter ou subverter a mensagem a veicular. Isto leva a que demore mais tempo a criar uma ilustração.</p>	<p>o que deverá figurar e o que não deverá figurar – estes são os fatores a que, de facto, dedico mais cuidado.</p>	<p>dificuldade em ilustrar para o público infantil é a de não repetir a história, ou seja, não ser redundante, é uma obra de imaginação, de criatividade. É importante ensinar a criança a questionar, a criar as suas interpretações, a ir mais além – é esse o papel da ilustração. No meu entender, os próprios educadores não estão informados sobre a importância da ilustração e do impacto que pode ter. Além de ser comunicação, a ilustração é também educação para a arte e um meio de enriquecer o indivíduo e o coletivo.</p>
<p>ENTREVISTADO 8</p>	<p>Em algumas ocasiões especiais, mas é um caminho que pretendo seguir.</p>	<p>Sim, a de soltar as amarras do que o público adulto espera de uma ilustração e caminhar em um terreno mais lúdico, leve e educacional.</p>	<p>Sinto uma certa responsabilidade sabendo que de certa maneira a minha ilustração pode significar uma possível aproximação da criança com o mundo das artes visuais, para além da maneira profissional, mas que ela valorize isso no seu dia a dia.</p>	<p>Informações claras e um estilo bem-humorado de desenho.</p>	<p>Acho que chamar o ilustrador para ministrar uma atividade com as crianças seria de grande valor para ambos os lados.</p>

ENTREVISTADO 9

<p>Sim.</p>	<p>Penso que os maiores desafios são muito parecidos com as outras áreas artísticas. Em relação ao público infantil, um dos maiores desafios é não infantilizar, desafiar, ser exigente — sem ser hermético. Uma criança pode não ter a bagagem de informação que um adulto vai acumulando ao longo da vida, as referências que nos ajudam a “decifrar” determinada imagem, mas tem a inteligência, curiosidade e poder de observação que podem levar a uma “leitura” muito mais surpreendente.</p>	<p>Uma das minhas preocupações é não criar imagens estereotipadas, estar em cada projeto como se fosse a primeira vez, não entrar em piloto automático e relacionar-me com o texto (quando o há) de forma a que ambos os códigos ganhem novos sentidos.</p> <p>Também tenho bastante atenção ao tipo de representações: procuro representar diversas formas de família, com diversos papéis, diversos tipos de pessoa. Parece-me que a imagem tem um grande poder e pode ajudar a fixar (ou a não fixar) determinados modelos. A mãe pode guiar, o pai pode lavar loiça. Pode haver uma senhora mecânica e um rapaz esteticista. Um filho com duas mães. Não é preciso ser num livro sobre igualdade de género ou com determinada mensagem didática. É representar naturalmente pessoas</p>	<p>O território da infância sempre me interessou. Penso que é um universo de que naturalmente estou próxima. Não houve nenhuma estratégia específica, foi uma aproximação que foi acontecendo.</p>	<p>A ilustração — e as imagens em geral — têm, normalmente uma leitura subjetiva. A melhor forma de conhecer a ilustração de um livro é mergulhar nele. Olhar, observar. Olhar outra vez. E mais uma. Penso que não há um manual de instruções específico. Até porque não há certo ou errado no mundo da arte. Se uma pessoa vê determinada coisa e acredita que significa isto ou aquilo, está certo.</p> <p>Penso que uma boa mediação também se relaciona sempre com o entusiasmo e gosto sincero por determinado projeto. Se um educador ou mediador não gostar de livros ou de um determinado livro em particular, será muito difícil que consiga transmitir às crianças interesse por esse livro.</p>
-------------	---	---	--	---

diferentes. Sempre.

Anexo 4.1 – Respostas dos entrevistados (questões grupo IV – Q8 à Q10)

RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS QUESTÕES GRUPO IV (Q8 à Q10)

	Q8	Q9	Q9.1.	Q9.2.	Q9.3.	Q10
ENTREVISTADO 1	O respeito pela natureza e o quanto ela é fundamental para a nossa vida. Pode haver uma relação muito íntima com uma árvore – o ciclo das estações do ano e a beleza das mutações das suas cores é maravilhoso.	Sim.	Dou dicas sobre o manuseamento dos materiais e gosto de trabalhar sobre um conceito.	Sensibilizo que, na ilustração, a imaginação não tem limites e tento potenciar o que os meninos gostam, de forma a perderem o medo de se expressarem, fazendo desse, um momento prazeroso. Tento que não utilizem a borracha, para se libertarem mais.	Satisfação e bem-estar emocional. Gratidão.	Aconselho todos os livros, à exceção dos que são meramente educativos pois são castradores. Pessoalmente também não gosto dos livros destinados a colorir pois não estimulam a criatividade.
ENTREVISTADO 2	Acho que há questões mais em voga que outras, mas todas são igualmente importantes. O tema da sustentabilidade está muito presente, mas	Sim.	Abrir os horizontes. Aproximar o leitor do autor.	Não, especialmente.	Geralmente, muito positivos.	Eu geralmente trabalho os livros que ilustrei. É o que pedem as escolas e bibliotecas. (E acho que faz todo sentido.)

	penso que não é tema recorrente entre os ilustradores.					
ENTREVISTADO 3	Regra geral são os editores que escolhem os textos que tenho ilustrado e que estabelecem as prioridades em torno dos temas ou narrativas. Eu tenho pouco controlo sobre os temas que ilustro. Apenas aceito ou não fazer as ilustrações.	Há mais de 6 anos que não oriento workshops e os que efetuei foram sempre de cinema de animação. Nestes tive sempre uma intervenção técnica e nunca pedagógica ou criativa, que ficava sempre a cargo de outras pessoas.	Sem resposta.	Sem resposta.	Sem resposta.	Nos tempos que correm e com as dificuldades que levam milhares de pessoas a ter que abandonar os seus países de origem à procura de uma vida melhor recomendo: “Com 3 Novelos (o mundo dá muitas voltas)” do Planeta Tangerina, que tem como pano de fundo a história de Portugal e a ditadura. “Migrando” de Mariana Chiesa Mateos, editado pela Orfeu Negro. Porque explora de forma sensível e informada a problemática das migrações.
ENTREVISTADO 4	Valores sobre a natureza, conscientização sobre o meio ambiente e os impactos causados pela cultura do consumo.	Não.	Sem resposta.	Sem resposta.	Sem resposta.	A coleção “Livros para o amanhã” da editora <i>media vaca</i> , editados em Portugal pela editora Orfeu Negro apresenta

						quatro títulos: Há classes sociais", "As mulheres e os homens", "Como pode ser a democracia" e "É assim a ditadura". Acredito que estes títulos tratam assuntos delicados para todas as idades, requer um nível de alfabetização mas não exclui as crianças menores.
ENTREVISTADO 5	Sem resposta.	Onde vivem os Monstros de Maurice Sendak. Acho a história fascinante e uma combinação perfeita entre texto e ilustração que o autor transita pela realidade e sonho sem sabermos ao certo se o que aconteceu foi real ou não. E Joelho Juvenal de Ziraldo. Ele conta como é a vida do Joelho e seus desafios trazendo para a criança a possibilidade dela dar vida as coisas e imaginar inúmeras				

						possibilidades para coisas que teoricamente são “inanimadas”.
ENTREVISTADO 6	Eu trabalho textos de outras autorias daí não ser eu a escolher os temas dos livros.	Sim.	Cada um consoante o convite terá uma finalidade diferente.	Não. É totalmente adaptado a cada grupo e a cada situação.	Geralmente resulta num objecto (livro, construção) mas aquilo que se consegue no processo tem sempre mais importância do que o resultado final.	Não posso eleger assim sem mais nem menos, sem um contexto. Acho que há livros obrigatórios, mas não necessariamente pela ilustração. O livro como um todo sim. “onde moram os monstros” do Maurice Sendak é um exemplo.
ENTREVISTADO 7	A escassez da água potável e a importância de ser responsável no seu uso; a diminuição da variedade animal – os perigos da extinção dos seres com os quais partilhamos a Terra; a poluição, como estamos todos, de facto, a envenenar o ar que respiramos, os nossos mares e, desta forma, estamos também a envenenar o que	Não.	Sem resposta.	Sem resposta.	Sem resposta.	Livros sobre a solidariedade, a diversidade humana e os valores da tolerância e o respeito pelo outro; a importância da existência por oposição à posse; a sustentabilidade e o respeito pela Natureza. Julgo que temos o dever de educar as próximas gerações para a criação de um mundo equilibrado, mais justo, onde não se ponham os problemas de

	<p>comemos. Acima de tudo, gostaria que se criasse a consciência de que o Mundo não existe para nós, para que dispúnhamos dele, e sim que somos uma espécie, como todas as outras e que, por termos uma forma de inteligência um pouco mais sofisticada, temos uma responsabilidade acrescida pelo bem comum, ou seja, pela sobrevivência e boa qualidade de vida para com todos os seres vivos.</p>					<p>sustentabilidade, de ganância e de egoísmo.</p>
<p>ENTREVISTADO 8</p>	<p>Ainda não realizei nenhum trabalho neste aspecto, mas acredito que a reutilização de papel e o consumo consciente dos materiais artísticos.</p>	<p>Não.</p>	<p>Sem resposta.</p>	<p>Sem resposta.</p>	<p>Sem resposta.</p>	<p>O menino Maluquinho, do Ziraldo, acho que é um dos livros que mais li quando era pequeno e ficava fascinado pela interpretação visual das situações que eu ouvia no cotidiano. Foi uma boa apresentação para o universo lúdico.</p>

						E também, depois de mais velho, Calvin and Hobbes, de Bill Waterson. Um pouco mais maduro, mas igualmente fantástico na missão de retratar no papel a imaginação de um miúdo igual a mim.
ENTREVISTADO 9	Sem resposta.	Sim.	Há vários tipos de oficinas, com diferentes tipos de objetivos. Mas em geral há uma procura de propostas que sejam diferentes do que é mais habitual. Tento fazer oficinas que usem materiais surpreendentes, em que o virtuosismo técnico não seja valorizado mas antes a criatividade, capacidade de invenção, a procura de soluções, autonomia.	Não tenho nenhuma dinâmica fixa. Depende muito das circunstâncias.	Sem resposta.	A Toupeira que Queria Saber Quem lhe Fizera Aquilo na Cabeça, Werner Holzwarth A Lagartinha Muito Comilona, Eric Carle O Grande Gigante Gentil, Roald Dahl A grande questão, Wolf Erlbruch Herbário, Jorge Sousa Braga e Cristina Valadas As estações, Iela Mari A Surpresa de Handa, Eileen Browne Tanto, Tanto, Trish Cooke A razão: qualidade.

Anexo 5 – Registo do projeto lúdico “alto lá! Vamos salvar os animais já!”

PROJETO LÚDICO

“ALTO LÁ! Vamos salvar os animais já!”

INSTITUIÇÃO: X

LOCALIZAÇÃO: Porto

GRUPO: Misto (3, 4 e 5 anos)

DATA DE INÍCIO: 3 de setembro de 2018

DATA DE FIM: A designar

SITUAÇÃO DESENCADEADORA

Após observar ambos os grupos, em atividade livre, no contexto de sala de atividades, foi perceptível o interesse comum por animais. Este manifestava-se desde o projeto lúdico a ser desenvolvido na sala dos 5 anos, que se prendia com a criação de uma clínica veterinária, e as brincadeiras e construções que envolviam animais do grupo de quatro anos que em muito se relacionavam com a exploração de histórias alocadas a álbuns ilustrados, promovida também no âmbito do projeto lúdico de sala do grupo. Foi claro que este poderia ser um indicador de que a temática de preservação das espécies poderia ser pertinente para o grupo. É de salientar que o grupo dos quatro anos detinha um especial interesse por a temática dos super-heróis, funcionando já este interesse como estratégia adotada pela educadora para motivar as crianças para determinadas atividades ou a adoção de determinadas atitudes.

Motivação Extrínseca – A motivação para a realização do projeto, surgiu da temática da investigação académica a ser realizada pela dinamizadora e que abordava a questão do lugar da ilustração no desenvolvimento da educação para a sustentabilidade. Partindo da observação dos interesses do grupo, a última desenhou um guião de proposta de apresentação de projeto lúdico, que contemplava a realização de um conjunto de atividades significativas que pretendiam sensibilizar as crianças

para a temática da preservação das espécies, bem como promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que favorecessem a longo prazo a adoção de comportamentos que favorecessem o desenvolvimento sustentável. Para dar início ao projeto utilizou-se o próprio título do projeto, delineado em conjunto com crianças mais velhas da mesma instituição, que de modo apelativo convidava à ação “Alto Lá! Vamos ajudar os animais já!”

FASE I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

QUESTÕES DE BASE QUE SUSTENTAM O PROJETO

Como questão central para o desenvolvimento do projeto surge a pergunta “Como ajudar os animais em vias de extinção?”. Como meio de resposta à questão procurou-se que num primeiro momento de atividade, intruzir a proposta de projeto ao grupo através de uma pequena animação, onde eram apresentadas algumas espécies em grande perigo de extinção, propostas pela WWF (World Wide Fund for Nature).

No decorrer da atividade as crianças manifestaram já possuir algum conhecimento neste domínio, isto porque foram capazes de relativamente às ações negativas contra a natureza e os animais dizer que: “Os homens maus que não gostam dos animais cortam muitas árvores.” VJ (5 anos); “Pois é, e assim eles não têm onde esconder-se.” PC (5 anos); “O fogo estraga as árvores e assim os animais não tem folhinhas para comer.” LU (4 anos).

Quanto às ações positivas após a visualização dos vídeos e da conversa com a dinamizadora referiram: “Sabes que as pessoas boas levam os animais para uma casa que parece o “jardim zoológico” para eles não terem medo?” SA (3 anos); “Pois é, assim eles ficam “potegidos” dos maus!” GD (4 anos). Quando questionadas sobre a importância de ajudar a preservar as espécies disseram: “Oia porque os animais são importantes!” MA (4 anos); “Se não houver os animais não há ninguém pa limpar o chão da floresta!” (LA); “Se os animais desaparecerem todos não podemos nunca mais vê-los...” RO (5 anos); “Assim as pessoas vão ficar mais tristes.” CP (4 anos); “Outros animais não vão ter comida.” DI (5 anos). Posteriormente, foram sorteados os animais a trabalhar por cada grupo, desta forma foi mais fácil decidir sem criar conflitos de interesse no grupo.

INTRODUÇÃO DA PROPOSTA DE PROJETO

MOMENTO 1



Imagem 1

Momento de apresentação do
projeto ao grande grupo

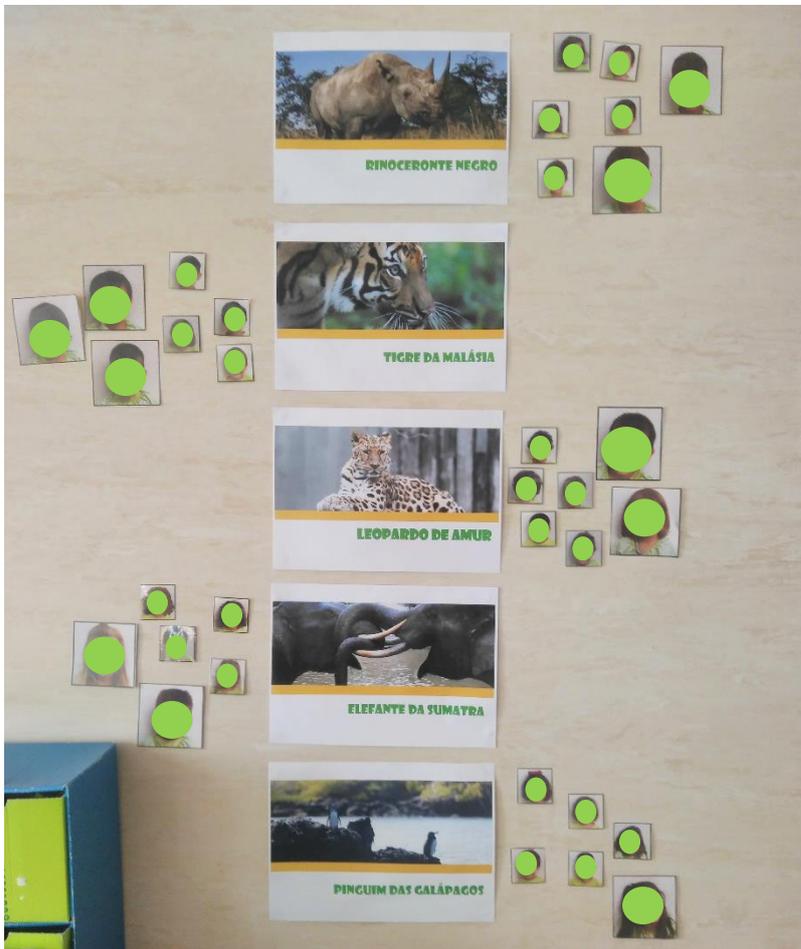


Imagem 2

Conversa com o grande
grupo

DEFINIÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO

Após o momento ilustrado acima, importava proceder à formação dos grupos de trabalho, que se manteriam até ao final desta intervenção e que permitiriam uma melhor organização do grupo e contribuiriam para que as



crianças pudessem exercer facilmente a sua autonomia. Para tornar este exercício mais apelativo as crianças foram chamadas a participar no sorteio dos elementos dos grupos. Estes foram designados como superequipas. Os mesmos foram afixados na sala para facilitar a sua consulta por parte das crianças.

Imagem 3

Grupos de trabalho

Posteriormente, avançamos para a segunda fase do projeto, nomeadamente a da execução.

FASE II: EXECUÇÃO

ETAPA 1

ATIVIDADE

**“PARA CRIAR UM ANIMAL ESPECIAL...
BASTA UMA INVENÇÃO FENOMENAL!”**

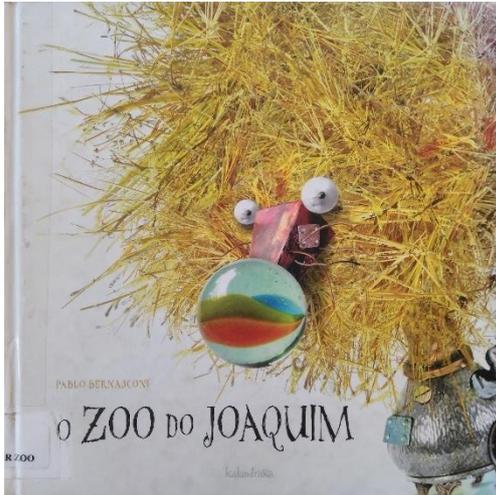


Imagem 4

Capa do livro “O Zoo do Joaquim”

PARTE 1

APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA “O ZOO DO JOAQUIM” DE PABLO BERNASCONI

Para a introdução da proposta de atividade foi narrada a história “O Zoo do Joaquim que apresentava ilustrações criadas a partir de materiais reciclados e outros de materiais do quotidiano. Foi interessante perceber que durante a análise das ilustrações da obra as crianças referiam os materiais que conseguiam identificar: “Está ali um telefone.” VJ (5anos); “É um daqueles cortadores das cenouras.” DI (5 anos); “Parece um berlinde de verdade!” GD (4 anos). Além disso as crianças tentavam adivinhar que animal ali estava representado: “É um pássaro?” MA (4 anos); “É um Leão porque tem juba amarela!” PC (4 anos).



Imagem 5

Momentos da narração da história "O Zoo do Joaquim"

PARTE 2

CONSTRUÇÃO DOS ANIMAIS

Depois de narrada a história e se terem analisado as ilustrações a dinamizadora propôs ao grupo a segunda parte desta primeira atividade, que se prendia com a construção de animais com materiais recicláveis e objetos do quotidiano. Em pequenos grupos procedemos à realização dessas produções.

Antes de iniciar foi solicitado aos grupos que fizessem um projeto de como seria o animal que iriam criar, com recurso à técnica de aguarela sobre papel. Abaixo apresentamos dois exemplos dessas produções.



Imagem 6
Rinoceronte Negro LA (4 anos)



Imagem 7
Elefante da Sumatra AC (5 anos)

COMENTÁRIOS DAS CRIANÇAS

"O meu rinoceronte tem um chifre e ar zangado, mas não é mau. É para assustar os que querem fazer mal." LA (4 anos)

"É o meu elefante da Sumatra, é fofinho porque eu adoro elefantes!" AC (5 anos)

GRUPO 1 – RINOCERONTE NEGRO

CONSTRUÇÃO DO RINOCERONTE NEGRO

O grupo 1 revelou grande envolvimento na atividade em geral, embora tenha manifestado especial interesse na exploração dos materiais. Foi interessante observar as explorações que realizaram com os mesmos, desde exploração de texturas, transparências, encaixe, enfiamento, entre outros. Esta exploração resultou até em pequenos projetos de planeamento do animal a construir. Os comentários das crianças evidenciam o prazer experimentado nesta atividade: "Olha Tânia, fiz o meu elefante sentado aqui na caixa dos ovos." GD (4 anos); "Estou a experimentar as pernas do elefante!" VS (4 anos).



Imagem 8
Exploração dos Materiais

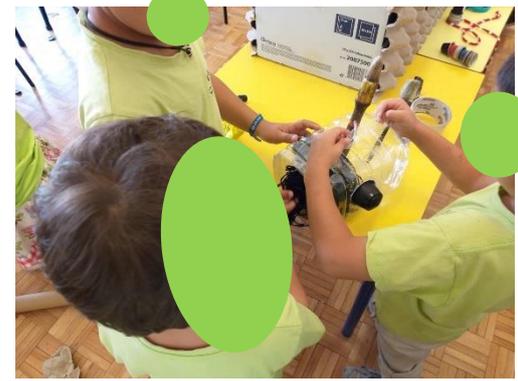
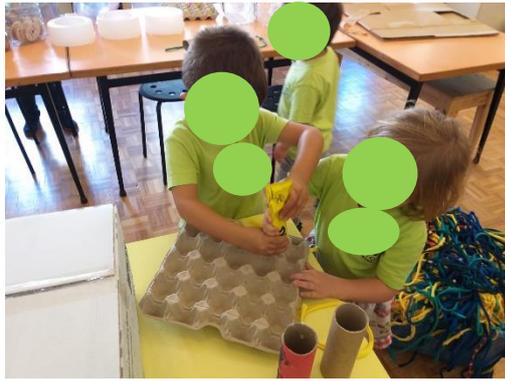


Imagem 9
Construção



No processo de construção dos animais o grupo expressou ampla criatividade e capacidade de resolução de problemas já que foi capaz de selecionar diferentes materiais com facilidade para servirem de partes do corpo ao animal. Os comentários evidenciam isso mesmo: "Eu seguro para podes fita-cola." LA (4 anos); "Podes segurar desse lado AD? Eu seguro deste!" VJ (5 anos).



Imagem 10
Rinoceronte Negro

O Rinoceronte Negro criado pelo grupo permite verificar a criatividade das crianças naquilo que se prende com a utilização de diferentes materiais para a realização de produções plásticas. É possível perceber que são capazes de utilizar diferentes objetos do quotidiano para representar outras funções numa produção plástica.

COMENTÁRIOS DAS CRIANÇAS

“O nosso animal é o maior de todos!” VS (4 anos)

“A pele está gira, porque é de caixas dos ovos.” GD (4 anos)

APRESENTAÇÃO DO RINOCERONTE NEGRO

No momento de apresentação da produção ao grande grupo foi fácil para os restantes elementos perceberem de que animal se tratava. Quanto aos comentários tecidos pelo grupo sobre que materiais haviam utilizados referiram: “O Rinoceronte é assim duro “poque” a pele dele é forte.” BE (3 anos); “Tem dois “chifes”!” JO (4 anos); “Nós fizemos com pincéis.” AD (5 anos).

GRUPO 2 – TIGRE DA MALÁSIA

CONSTRUÇÃO DO TIGRE DA MALÁSIA



Imagem 11
Exploração dos
Materiais

A exploração de materiais revelou-se muito fascinante para o segundo grupo de trabalho. Além de permitir a interação evidente entre os diferentes elementos permitiu às crianças explorar diferentes noções como dentro e fora “Estou a ver aqui de fora.” VA (4 anos) e noções de peso, grandeza e medida “Olha este fio é muito grande. Não sei se é do meu tamanho. Vou medir assim...ponho no chão e estico com cuidadinho...agora deito-me aqui! Acho que é mesmo comprido.” AB (3 anos), entre outras.



Imagem 12
Construção

Em pleno processo de construção não só as diferenças entre faixas etárias se dissiparam como a entreaajuda esteve sempre presente e aconteceu naturalmente, o que se pode corroborar nos comentários das crianças:

“AB apanha o fio! Temos que conseguir!” MA (4 anos)

“Temos que por aqui os olhos porque este é o focinho.” DI (5 anos)

“Acho que este buraco é muito pequeno...não tenho força!” AB (3 anos)

“Calma AB eu ajudo-te a segurar!” RO (5 anos)

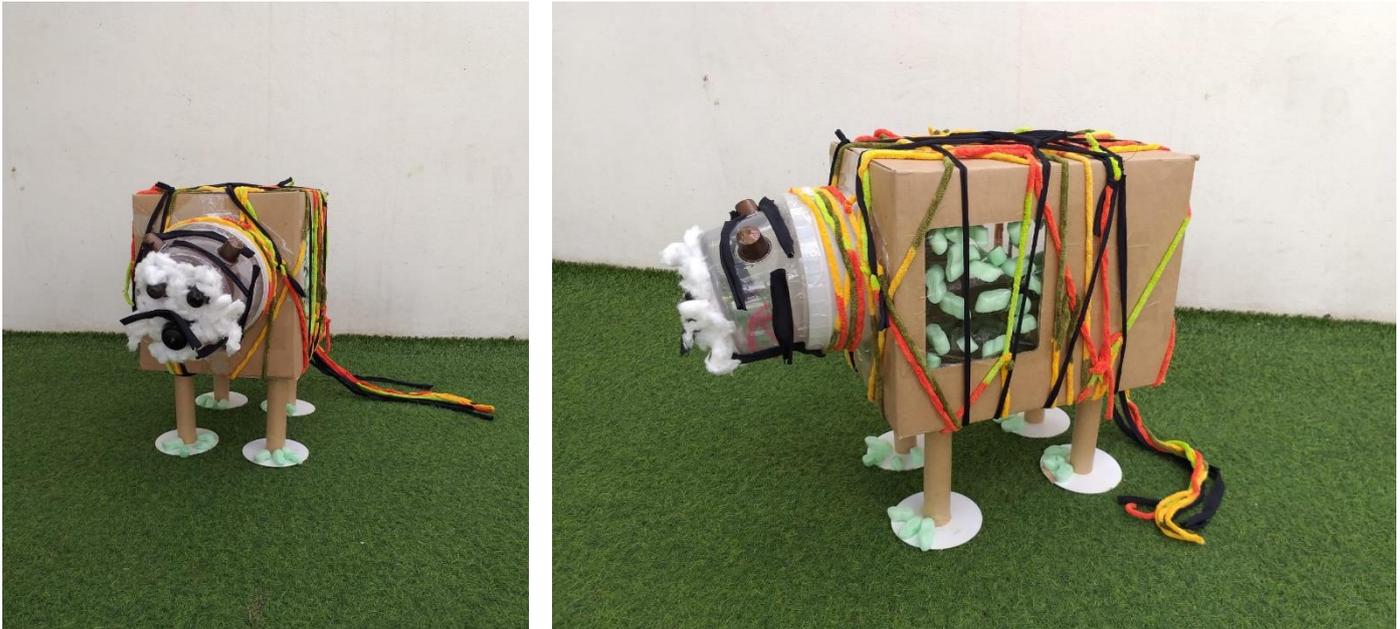


Imagem 13
Tigre da Malásia

O resultado final do trabalho do grupo evidencia o seu envolvimento e empenho, manifestado na criatividade com que foi capaz de utilizar tantos materiais para compor um objeto tridimensional.

COMENTÁRIOS DAS CRIANÇAS

“Parece um leopardo de verdade com garras de pipocas!” MA (4 anos)

“A barriga dá para ver a comida dele.” VA (4 anos)

APRESENTAÇÃO DO TIGRE DA MALÁSIA

Na apresentação da produção ao grande grupo os comentários revelaram o grau de empenhamento das crianças na tarefa:

“As pipocas verdes são a fazer de comida.” AB (3 anos)

“Estas janelas, são a barriga dele do lado de fora.” GI (5 anos)

“Também tem garras, que eram este esferovite.” RO (5 anos)

O resultado foi bastante aproximado à imagem de tigre que as crianças do grande grupo têm presente então foi evidente a facilidade com que identificaram o animal aí representado.

GRUPO 3 – LEOPARDO DE AMUR

CONSTRUÇÃO DO LEOPARDO DE AMUR

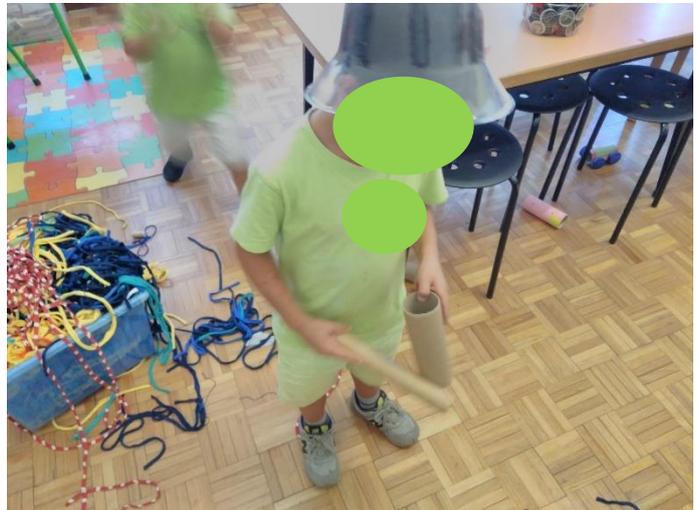


Imagem 14
Exploração dos Materiais

O grupo três valorizou muito a exploração de materiais e não se coibiu em tentar desde logo encontrar possibilidades diferentes para os mesmos, o que resultou em explorações musicais, construções, medidas e muita brincadeira. Os comentários são interessantes de referir:

“Olha com estas palhinhas o leopardo podia beber sumo a fazer de conta” TO (4 anos)

“Tenho um instrumento para tocar música!” GM (4 anos)



Imagem 15
Construção

O grupo envolveu-se com muito entusiasmo na construção do animal, cooperando em todas as etapas de forma muito evidente. Foi interessante perceber que apesar de solicitarem a ajuda do adulto continuavam empenhados na tarefa. Este grupo manifestou ampla competência na resolução de problemas.



Imagem 16
Leopardo de Amur

O leopardo de Amur construído pelo grupo revela o empenho das crianças em tentar que as partes do corpo, bem como as características específicas da espécie do animal estivessem representadas, o que é perceptível na composição do objeto.

COMENTÁRIOS DAS CRIANÇAS

“As pintas do leopardo ficaram engraçadas!” SA (3 anos)

“Pois é, tinham de ser pretas porque as do leopardo também são pretas.” GO (5 anos)

APRESENTAÇÃO DO LEOPARDO DE AMUR

O leopardo foi facilmente identificável pelo grande grupo, que mencionou as características que os amigos tinham conseguido representar. Na apresentação o grupo foi capaz de explicitar que materiais havia utilizado e, porque razão os tinham selecionado.

GRUPO 4 – ELEFANTE DA SUMATRA

CONSTRUÇÃO DO ELEFANTE DA SUMATRA



Imagem 17
Exploração dos Materiais

Foi interessante observar que a exploração de materiais realizada pelo grupo 4, foi muito mais direccionada para a construção propriamente dita. Rapidamente o grupo conseguiu acordar quais os materiais que serviriam para construir dada parte do corpo. Revelaram um grande sentido de organização e coesão como grupo.

“Vou já pôr a cola está bem?” LM (4 anos)

“Sim eu ponho a lixa para a orelha.” CP (4 anos)



Imagem 18
Construção

A destreza revelada pelos diferentes elementos do grupo na construção do elefante foi muito evidente. A única barreira que o grupo enfrentou foi mesmo a perfuração da lata de tinta que foi conseguido ultrapassar com um pedido de ajuda à auxiliar presente na sala solicitado pelas crianças.

"Ainda bem que te pedimos ajuda J.!" LM (4 anos)

"Pois é, senão não conseguíamos pôr as patas fortes ao elefante." CA (4 anos)

"O nosso elefante está parecido com o de verdade!" XV (3 anos)



Imagem 19
Elefante da Sumatra

O elefante da Sumatra do grupo 4, revela imensa criatividade e preocupação com as características do animal real, quer pela sua dimensão, quer pela robustez, percebemos que as crianças conseguiram importar essas noções para a sua produção.

“O elefante está grande e tem uma tromba grande.” RI (3 anos)

“As orelhas também estão porque os de verdade também têm.” CA (4 anos)

APRESENTAÇÃO DO ELEFANTE DA SUMATRA

A apresentação ao grande grupo fez furor já que as crianças manifestaram grande entusiasmo pela produção dos amigos. Relativamente ao seu trabalho o grupo referiu: “Queríamos um elefante grande como os verdadeiros.” XV (3 anos) “Nós conseguimos com a ajuda da J. fazer as pernas grandes também.” LM (4 anos).

GRUPO 5 – PINGUIM DAS GALÁPAGOS

CONSTRUÇÃO DO PINGUIM DAS GALÁPAGOS

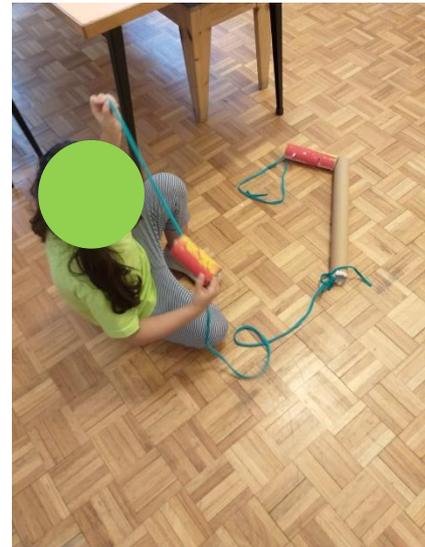


Imagem 20
Exploração
dos
Materiais

O grupo do pinguim das galápagos no que se refere à exploração dos materiais explorou múltiplas noções, como o volume, a medida, o encaixe, o enfiamento, o que nos permite concluir que esta foi uma atividade exploração muito rica. Os comentários das crianças contribuem para esta asserção: “AN vou ver se és deste tamanho.” BZ (3 anos); “Estou a tentar fazer uma ponte para os pinguins passarem para outra rocha, com estes tubos e o fio.” CO (5 anos).

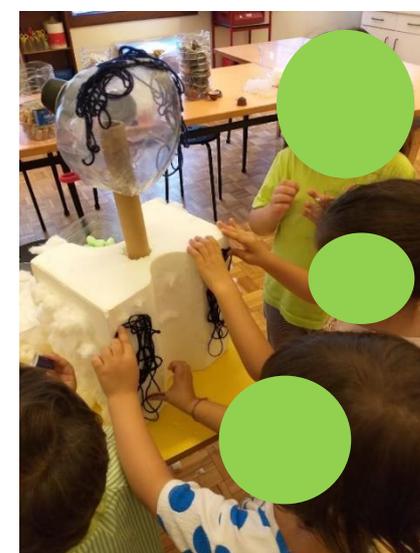


Imagem 21
Construção



Imagem 22
Pinguim das Galápagos

O pinguim do grupo cinco ficou muito expressivo, na medida em que conseguiu não só espelhar as principais características do animal como se tornou um elemento em que as crianças sentiam algo amigável.

APRESENTAÇÃO DO PINGUIM DAS GALÁPAGOS

A apresentação ao grande grupo foi interessante já que as crianças manifestaram grande entusiasmo pela produção dos amigos, que segundo os comentários se relacionava com o aspeto simpático da produção: "Está mesmo fofinho igual aos pinguins das galápagos." LM (4 anos). Quanto ao seu trabalho o grupo referiu: "O nosso pinguim é pequeno porque o pinguim das galápagos também é." LU (4 anos).

ETAPA 2

ATIVIDADE

APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA

“O PEQUENO CROCODILO E O AMOR DE UMA VIDA” DE DANIELA KULOT

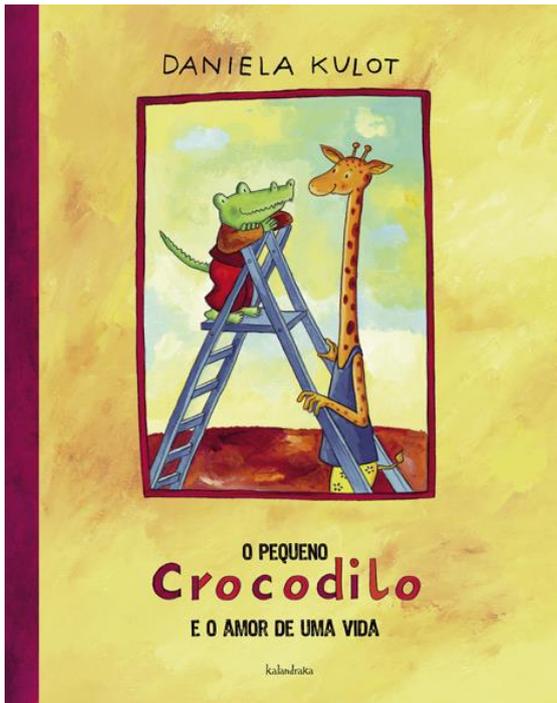


Imagem 23

Capa do livro “O Zoo do Joaquim”

Como meio de introduzir a atividade 2 foi narrada ao grupo a história “O pequeno crocodilo e o amor de uma vida”, que permitiria às crianças a partir das imagens construir uma ideia sobre quais as dificuldades que os animais poderiam enfrentar quando têm que se adaptar a um novo contexto.



Imagem 24

Momentos da narração da história e consecutiva reflexão sobre a questão base do projeto

Foi perceptível o interesse das crianças na história manifestada na atenção com que a escutavam. No final questionaram-se as crianças sobre o que poderiam fazer para ajudar os animais ameaçados. Daí resultaram as mais variadas sugestões: "Podemos construir casas, porque assim eles já não ficavam sem casa." GM (5 anos); "Tem que ser uma casa super maior!" GI (5 anos); "Podia sê um pédio!" LM (4 anos). Consecutivamente foram questionadas sobre a quem poderiam pedir ajuda para conseguir executar tal tarefa, sugeriram: "Aos senhores que fazem brinquedos." MG (4 anos); "Aos

construtores.” VA (4 anos); “Aos arquitetos, como o meu papá. Eles ajudam a construir as casas.” LM (4 anos); “Aos artistas, porque eles são pintores.” CA (4 anos)

ETAPA 3

ATIVIDADE

“PROJETAR UMA CASA FORMIDÁVEL, PARA UM ANIMAL ADAPTÁVEL!”

Com base na planificação de atividades do guião do projeto era lógico que se iniciasse a primeira parte da segunda atividade. Não obstante, as sugestões apresentadas pelas crianças na introdução desta proposta de atividade foram mesmo ao encontro do planificado, o que reforçou a motivação das crianças para a atividade.

PARTE 1

“QUESTIONAR PARA ARQUITETAR!”

A arquiteta convidada foi uma mãe de uma das crianças do grupo dos quatro anos. Além de ter criado uma sensação de familiaridade e proximidade no grupo, a integração deste agente no projeto permitiu-nos fomentar o envolvimento parental nas atividades/ projeto do grupo. Isto parece-nos fundamental para que um projeto se muna de maior significatividade para o grupo.



Imagem 25

Conversa com a arquiteta F., mãe do GD

Neste momento o grupo além de conhecer em que consiste a atividade de um arquiteto, pode retirar dúvidas sobre questões formais sobre a estrutura da casa. Esta atividade foi pertinente já que o grupo percebeu a importância da planificação prévia das casas antes da sua construção. Os comentários e questões permitiram perceber que as crianças usufruíram deste momento significativo para debater ideias e levantar questões.

"Temos que pensar como é a casa dos animais quando as deles ficarem destruídas." DI (5 anos)

"É preciso um lago para beberem água, não é F.?" PC (5 anos)

"Se não desenharmos a casa não sabemos como vai ser, pois é?" AB (3 anos)

GRUPO 1 – RINOCERONTE NEGRO



Imagem 26

Conversa com a arquiteta F., mãe do GD e montagem da planta da casa do rinoceronte negro

Neste momento de interação com os pequenos grupos a arquiteta explorou o conceito de planta com as crianças, para o efeito trouxe uma planta adaptada com representação de objetos recortada em diferentes divisões deste modo os grupos puderam organizar uma planta de casa que satisfizesse

as necessidades do seu animal. Para tal poderiam incluir as divisões que lhes parecessem pertinentes:

“O rinoceronte precisa de espaço para correr e pode ser no pátio.” VJ (5anos)

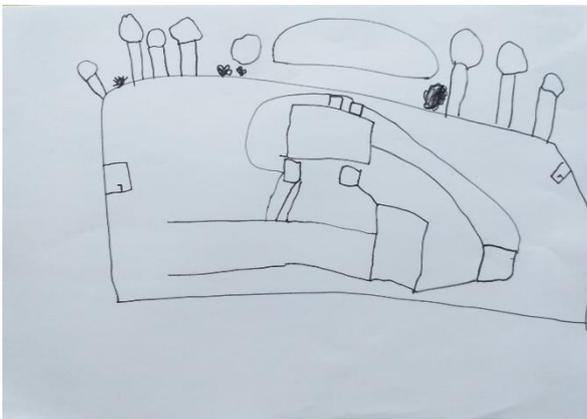
E descartar aquelas sem interesse:

“Esta casa de banho é muito pequena, a do rinoceronte tem de ser grande.”

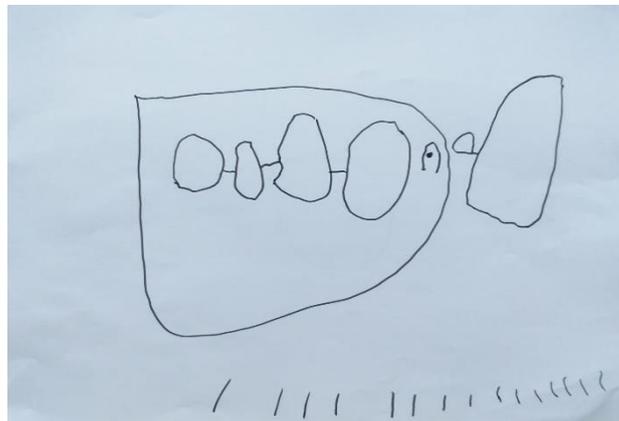
LA (4 anos)

A planta deste grupo organizou-se em linha porque segundo eles, deste modo o rinoceronte poderia mais facilmente passar de uma divisão para a outra.

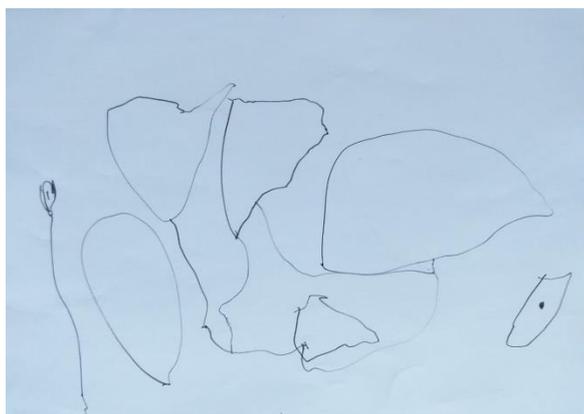
EXEMPLOS DE PLANTAS DA CASA DO RINOCERONTE NEGRO



VJ (5 anos)



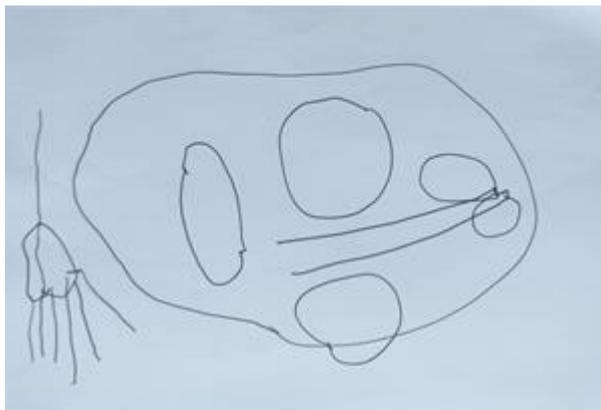
AD (5 anos)



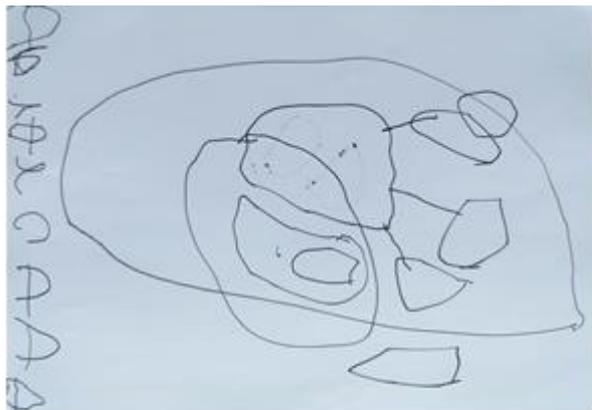
BE (3 anos)



JO (4 anos)



LA (4 anos)



GD (4 anos)

As plantas das casas embora baseadas na geral construída pelo grupo assumiram formas completamente distintas. Este facto ancora-se claramente à noção espacial e de representação que as crianças possuem.

GRUPO 2 – TIGRE DA MALÁSIA



Imagem 27

Conversa com a arquiteta F., mãe do GD e montagem da planta da casa do tigre da malásia

A atividade repetiu-se com o grupo dois, tendo a montagem da planta variado consoante as necessidades do animal que o grupo ia referindo à arquiteta e a reflexão conjunta que iam fazendo.

“O tigre precisa de um pátio para correr.” MA (4 anos)

“A casa de banho pode ser pequena porque ele não é muito grande.” GI (5 anos)

EXEMPLOS DE PLANTAS DA CASA DO TIGRE DA MALÁSIA



AB (3 anos)



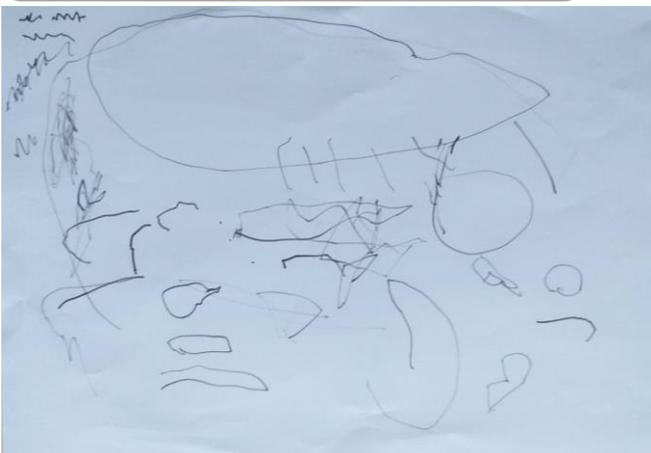
GI (4 anos)



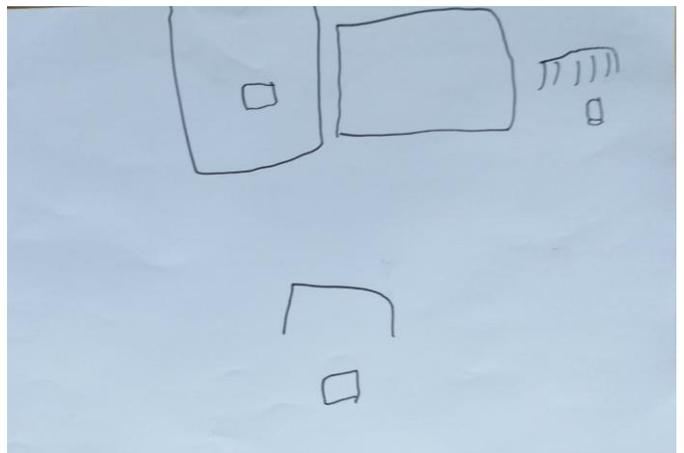
RO (4 anos)



VA (4 anos)



MA (4 anos)



DI (5 anos)

As crianças manifestaram grande interesse na atividade o que se verificou na participação ativa que tiveram através do questionamento e reflexão, foi interessante o resultado final das produções considerando a planta organizada no início.

GRUPO 3 – LEOPARDO DE AMUR

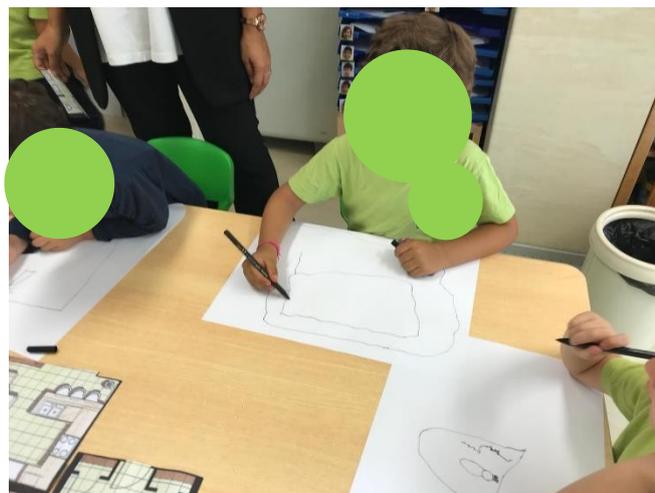
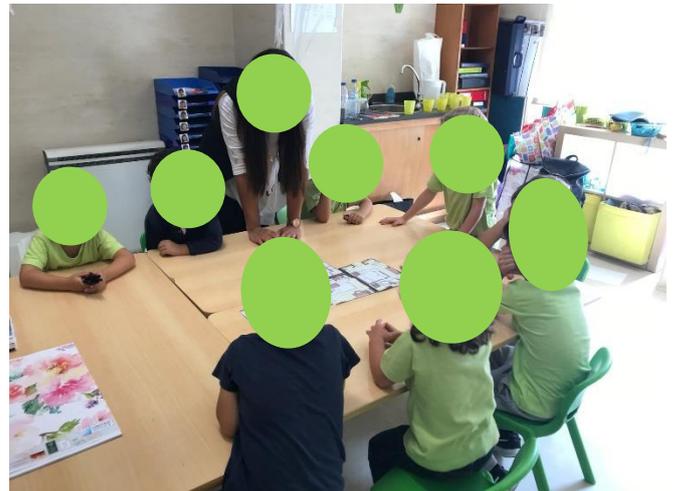
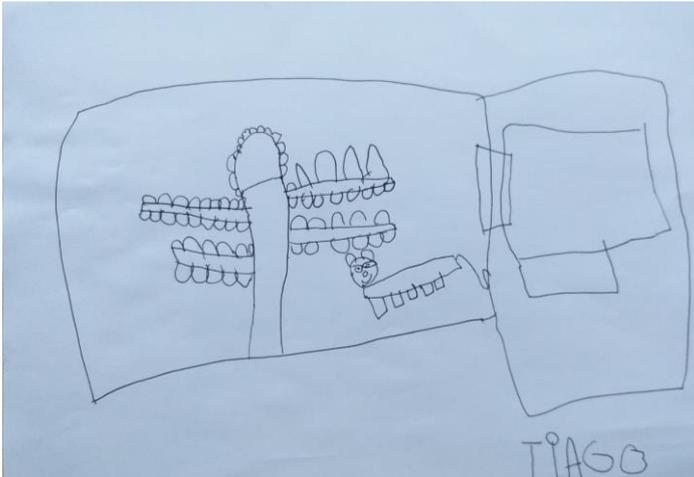


Imagem 28

Conversa com a arquiteta F., mãe do GD e montagem da planta da casa do leopardo de amur

O grupo revelou muito interesse na discussão levantada pelas necessidades que o leopardo poderia ter ao utilizar um espaço diferente do seu habitat. Percebeu-se a relação que as crianças estabeleciam entre essas e a composição do espaço casa. Foi interessante perceber o cuidado que tiveram em organizar a planta de uma forma lógica.

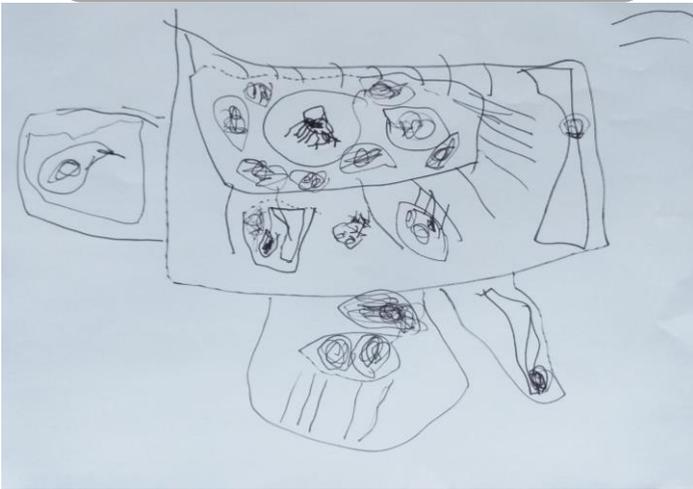
EXEMPLOS DE PLANTAS DA CASA DO LEOPARDO DE AMUR



TC (5 anos)



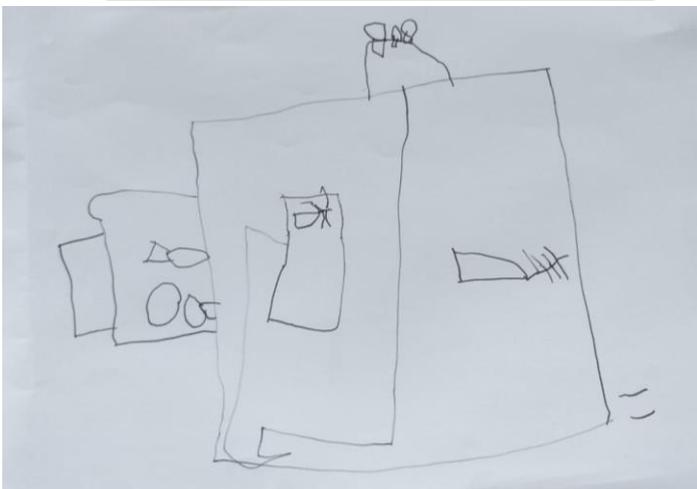
GA (5 anos)



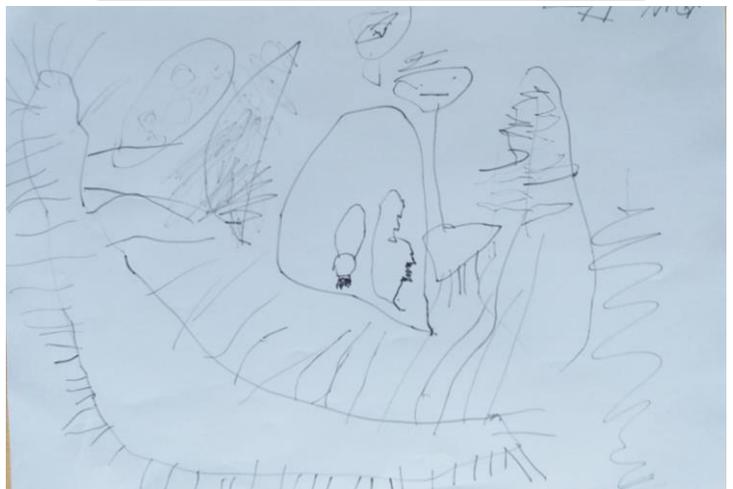
SA (3 anos)



GO (5 anos)



GM (5 anos)



TO (5 anos)

O resultado da produção realizada pelas crianças evidencia a complexidade da discussão realizada já que a composição é bastante completa e detalhada.

GRUPO 4 – ELEFANTE DA SUMATRA

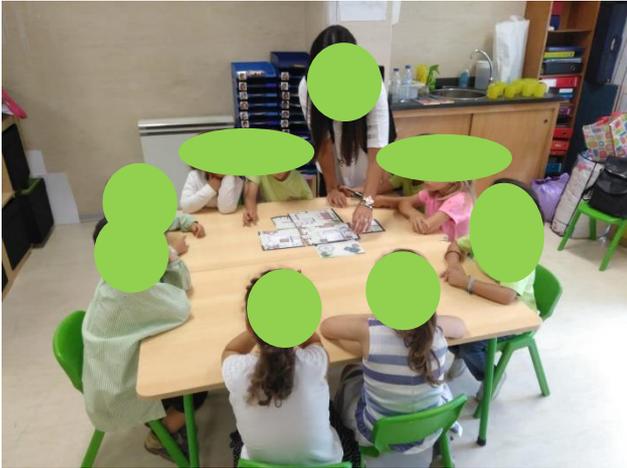
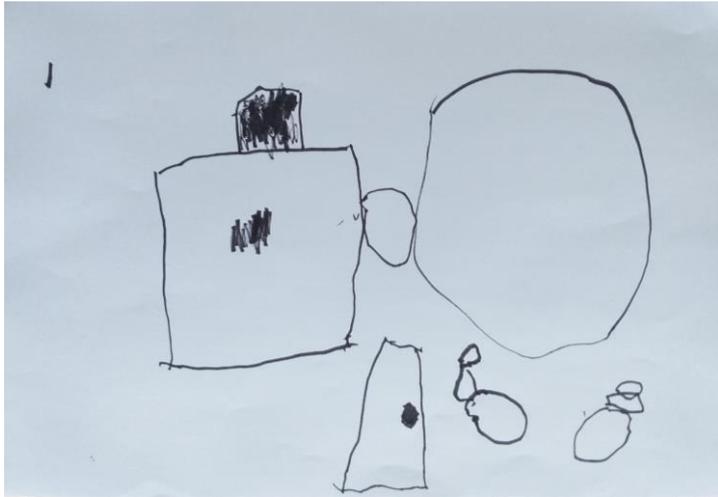


Imagem 29

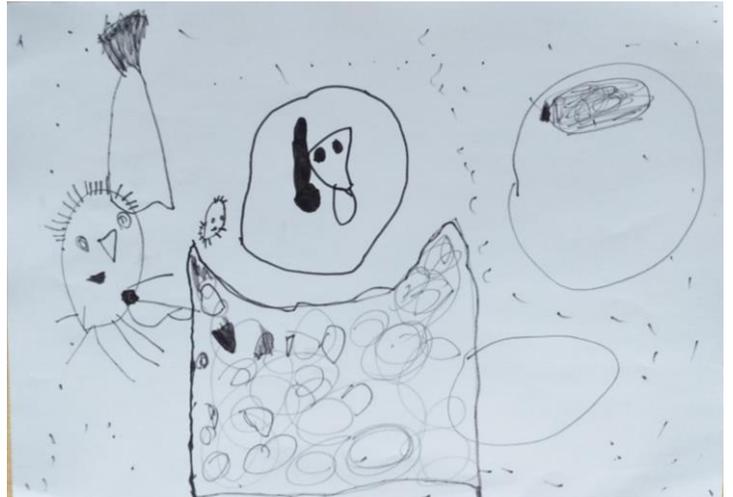
Conversa com a arquiteta F., mãe do GD e montagem da planta da casa do elefante da sumatra

O grupo quatro manifestou-se também muito preocupado com a dimensão do seu animal e procurou sempre projetar divisões adequadas a essa necessidade. Ainda assim, considerando os elefantes mais novos e conseqüentemente mais pequenos integraram também divisões adequadas para estes. As suas produções revelam detalhe e alguma complexidade que se acredita estar relacionada com a reflexão feita inicialmente.

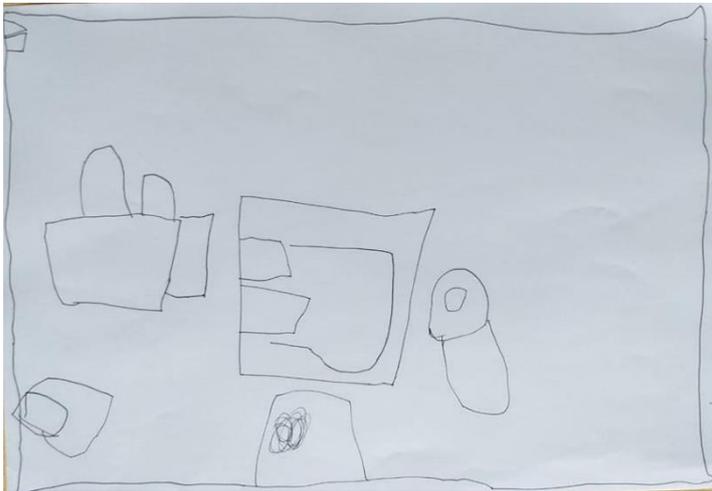
EXEMPLOS DE PLANTAS DA CASA DO ELEFANTE DA SUMATRA



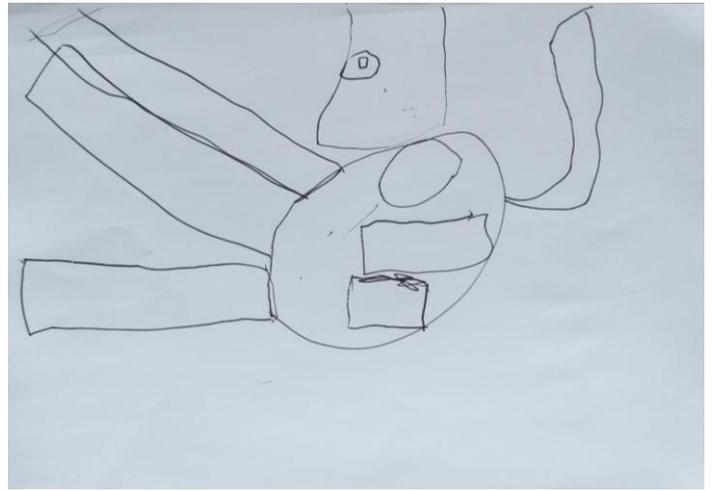
LM (4 anos)



CA (4 anos)



AC (5 anos)



MP (5 anos)



RI (3 anos)



XV (3 anos)



CP (4 anos)

GRUPO 5 – PINGUIM DAS GALÁPAGOS

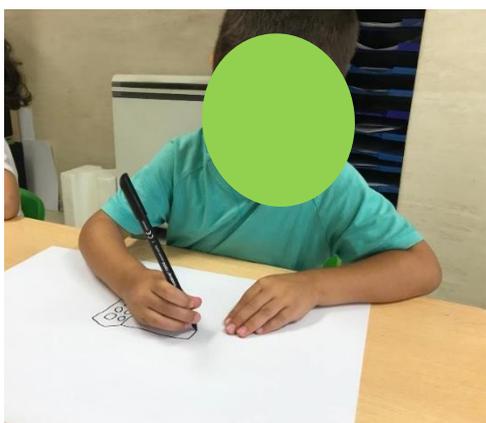
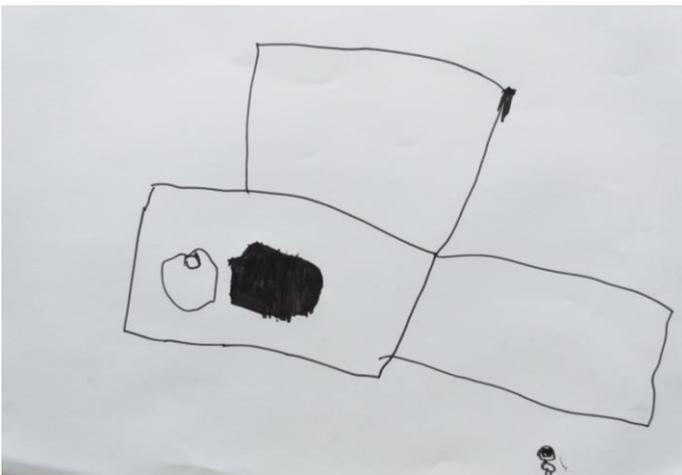


Imagem 30

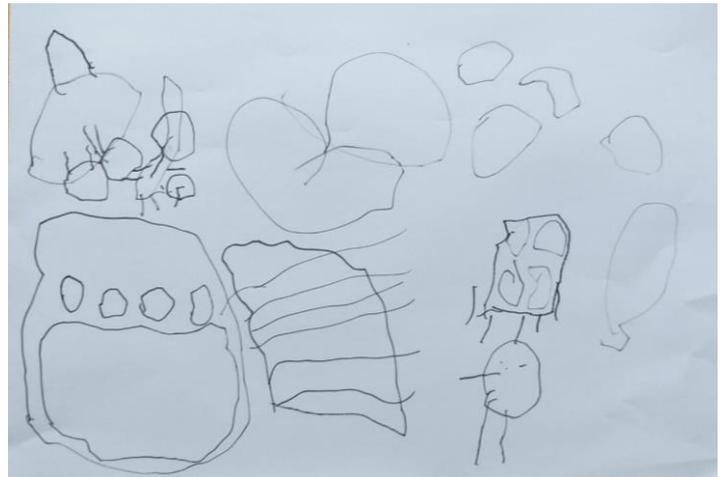
Conversa com a arquiteta F., mãe do GD e montagem da planta da casa do pinguim das galápagos

O grupo cinco manifestou-se muito curioso e concentrado. A planta de casa que organizaram resultou da reflexão realizada inicialmente com a arquiteta sobre as necessidades do pinguim. Segundo as crianças como são animais pequenos preferem estar juntos num espaço pequeno para se sentirem protegidos e quentinhos. Daí que se justificasse uma planta com três divisões apenas. As suas produções revelam essa estruturação o que permite concluir que as crianças foram competentes na representação da mesma.

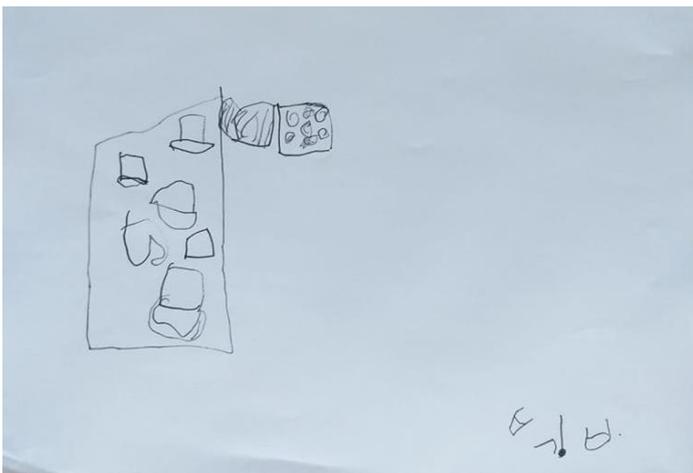
EXEMPLOS DE PLANTAS DA CASA DO PINGUIM DAS GALÁPAGOS



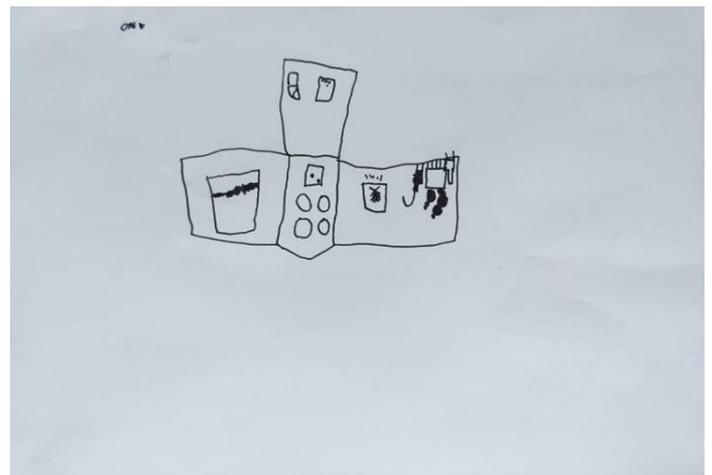
BZ (3 anos)



NO (3 anos)



LU (4 anos)



AN (4 anos)

PARTE 2

“EXPLORAR PARA ILUSTRAR!”



Imagem 31

Obras selecionadas pela artista para a realização do workshop

A atividade que aqui propusemos pretendia promover o contacto entre ilustradores e as crianças de modo a permitir que estas explorassem com os primeiros, noções relacionadas com o lado mais estético da construção da casa ainda que se pudessem abordar outras que parecessem pertinentes.

A artista, PABU, de nacionalidade brasileira ajudou a proporcionar ao grupo esta experiência em parceria com a artista CC, mãe do TO, durante parte desse processo.

A sua obra foi muito pertinente para a atividade já que se prende com a ilustração de casas muito variadas, o que junto das crianças foi recebido com muito entusiasmo.

Os comentários das crianças sobre a obra espelham esse interesse:

“Foste tu que desenhas-te tantas casinhas diferentes?” CA (5 anos)

“São todas muito giras!” CP (4 anos)

“Acho que todos os animais iam gostar de morar ali!” RO (5 anos)

“Podiam fazer festas na varanda!” SA (3 anos)

“Nós também vamos fazer igual a ti?” BE (3 anos)

WORKSHOP GRUPO 1 (RINOCERONTE NEGRO) – ILUSTRADORA PABU E COLABORAÇÃO DE CC (MÃE DO TO)



Imagem 32

Momento de conversa com a ilustradora e consecutiva seleção da obra que consideravam mais adequada ao rinoceronte negro

Inicialmente a ilustradora começou por se apresentar a ela e à sua profissão, explicando também o que originou o seu interesse pela ilustração do elemento casa em particular. Posteriormente as crianças eram convidadas a selecionar que ilustração da autora consideravam mais pertinente para ser uma alternativa ao habitat do seu animal. As crianças justificavam a sua escolha principalmente com as necessidades do seu animal: "Escolhi esta casa porque é grande e o rinoceronte também." AD (5 anos) Depois de todos realizarem esta tarefa eram convidados a realizar as outras etapas da atividade.



Imagem 33

Intervenção sobre a obra seleccionada com acetato e marcador permanente

Nesta etapa as crianças poderiam desenhar sobre a obra que tinham escolhido com a ajuda do papel de acetato e o marcador preto. A artista pretendia que as crianças além de desenharem as linhas mais estruturais da casa acrescentassem os elementos que pudessem fazer falta ao animal em questão.

“Eu estou a pôr árvores porque os rinocerontes precisam para se esconder.” LA (4 anos)



Imagem 34

Reprodução da produção no acetato com pastel de óleo sobre papel de aguarela

Posteriormente as crianças deviam representar o desenho do acetato para papel de aguarela utilizando pastéis de óleo.

"Este lápis de óleo é muito molinho!" GD (4 anos)



Imagem 35

Pintura com aguarela sobre
desenho com pastel de óleo

Em seguida, as crianças pintaram a parte exterior do desenho com aguarela.

"Estou a pintar a relva amarela porque estava sem água" BE (3anos)

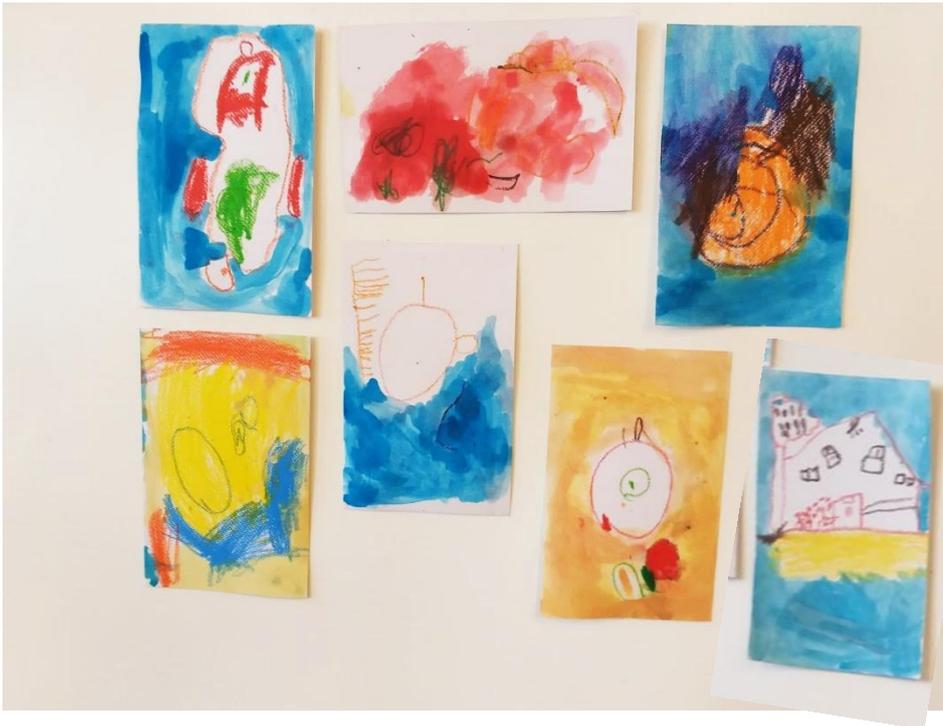


Imagem 36
Produções do grupo



Imagem 37
Apresentação do
resultado da
produção

No final as crianças apresentaram o resultado da sua interpretação da obra da autora. Foi evidente o entusiasmo e felicidade das crianças por verem as suas produções num lugar de destaque a par das obras da autora.

“Tem água para o rinoceronte beber.” JO (4 anos)

WORKSHOP GRUPO 2 (TIGRE DA MALÁSIA) – ILUSTRADORA PABU



Imagem 38

Momento de conversa com a ilustradora e consecutiva seleção da obra que consideravam mais adequada ao tigre da malásia

“Eu escolho esta porque os tigres gostam de árvores e de trepar e porque não é muito grande.” MA (4 anos)

Imagem 39

Intervenção sobre a obra selecionada com acetato e marcador permanente

“Eu gostei da casa da PABU e quis assim.” GI (anos)



Imagem 40

Reprodução da produção no acetato com pastel de óleo sobre papel de aquarela

“Estou a fazer a minha casa em forma de árvore assim se não tivesse árvores ficava mais feliz.” DI (5 anos)





Imagem 41

Pintura com aguarela sobre
desenho com pastel de óleo



Imagem 42

Produções do grupo

Imagem 43

Apresentação do resultado da
produção

“A minha casa tem uma avó, um
avô, um pai, uma mãe, uma mana,
um mano e o tigre.” VA (4 anos)



WORKSHOP GRUPO 3 (LEOPARDO DE AMUR) – ILUSTRADORA PABU E COLABORAÇÃO DE CC (MÃE DO TO)



Imagem 44

Momento de conversa com a ilustradora e consecutiva seleção da obra que consideravam mais adequada ao leopardo de amur



“Esta é uma casa boa porque tem um telhado bom para trepar.” TC (5 anos)

“Eu gosto desta porque tem uma árvore e eles gostam de árvores.” PC (4 anos)



Imagem 45

Intervenção sobre a obra selecionada com acetato e marcador permanente

“Escolhi esta casa porque tem varanda e assim o leopardo pode estender lá a roupa para secar.” SA (3 anos)

“Estou a pôr aqui uma lâmpada maior para dar mais luz quando fica noite.” GO (5 anos)



“Aqui é a casa por dentro. Assim podemos ver o que está dentro” GA (5 anos)

“Tem aqui a porta para o leopardo passar e entrar em casa.” TO (5 anos)



Imagem 46

Reprodução da produção no acetato com pastel de óleo sobre papel de aguarela



Imagem 47

Intervenção sobre a produção de óleo com aguarela

“Estou a pintar a floresta que tinha à volta. Era colorida igual à casa” PC (4 anos)



Imagem 48
Produções do grupo



Imagem 49
Apresentação
do resultado da
produção

"A minha casa tinha duas camas uma para o pai e para a mãe e uma árvore de natal." SA (3 anos)

"A minha tinha um sofá e uma televisão." PC (4 anos)

WORKSHOP GRUPO 4 (ELEFANTE DA SUMATRA) – ILUSTRADORA PABU



Imagem 50

Momento de conversa com a ilustradora e consecutiva seleção da obra que consideravam mais adequada ao elefante da sumatra

“Nós queremos a que tem árvores que parecem uma floresta.” CA (4 anos)

Imagem 51

Intervenção sobre a obra selecionada com acetato e marcador permanente

“A casa é grande porque o elefante é grande e tem uma família grande.” CP (4 anos)



Imagem 52

Pintura com aguarela sobre
desenho com pastel de óleo



Imagem 53

Produções do grupo

Imagem 54

Apresentação do resultado da
produção

“A minha casa tem um jardim com
muitos frutos para o elefante comer.
Também tem chaminé.” LM (4 anos)



WORKSHOP GRUPO 5 (PINGUIM DAS GALÁPAGOS) – ILUSTRADORA PABU

Imagem 55

Momento de conversa com a ilustradora e consecutiva seleção da obra que consideravam mais adequada ao pinguim das galápagos

“Esta casa é melhor, é pequenina para o pinguim ficar bem apertadinho e quente.” MI (5 anos)



Imagem 56

Intervenção sobre a obra selecionada com acetato e marcador permanente





Imagem 57

Reprodução da produção no acetato com pastel de óleo sobre papel de aguarela

"Esta casa precisa de um sol para fazer os pinguins ir brincar." BZ (3 anos)

Imagem 58

Pintura com aguarela sobre desenho com pastel de óleo



Imagem 59

Produções do grupo



"A minha casa era em forma de telemóvel e tinha rodas para o pinguim a levar para onde quiseser." CO (5 anos)



Imagem 60

Apresentação
do resultado
da produção

ETAPA 4

ATIVIDADE

“BRINCAR E IMAGINAR PARA DEPOIS ENGENDRAR!”

Esta proposta pretendia proporcionar à criança um momento para experimentarem com todos os seus sentidos a construção de um espaço casa com a função de abrigar o animal que estava a ser trabalho. Para tal, por um dia deveriam ser os respetivos animais e sentir se o espaço podia ser bom para morar por um período temporário. As crianças sentiram-se muito interessadas nas atividades como é possível ver no registo abaixo.

CRIAR UM ABRIGO PARA O RINOCERONTE NEGRO



Imagem 61

Conversa inicial com o grupo

No início do trabalho com cada um dos grupos a dinamizadora apresentava a atividade e explicava quais os objetivos.



Imagem 62
Construção do abrigo

O grupo explorou intensamente os materiais disponibilizados tendo estendido a sua construção a uma área considerável do recreio. No processo de construção foi evidente o espírito de entajuda existente entre os diferentes elementos do grupo.



Imagem 63

Resultado Final

A casa dos rinocerontes contemplou espaços onde todos podiam brincar e descansar.

“Nós fizemos um túnel que ia dar ao quarto.” VJ (5 anos)

“Tinha um jardim e um lago que eram os panos.” LA (4 anos)



Imagem 64

Apresentação do resultado final ao grande grupo

CRIAR UM ABRIGO PARA O TIGRE DA MALÁSIA



Imagem 65

Construção do
abrigo

A brincadeira foi a palavra de ordem inicial do grupo que para se apropriar do material o explorou num jogo de faz-de-conta que antecedeu a entrada em processo criativo. Quando a construção começou a ter lugar muitas eram as ideias que queriam incluir, por exemplo:

“Estou a pôr aqui uma rampa azul para o tigre subir à árvore.” GI (5 anos)



Imagem 66

Resultado Final

No final o grupo dois criou um espaço com quarto comum, sala com televisão e ainda uma varanda e um jardim. Foi perceptível que o grupo estabeleceu uma ligação evidente entre o seu espaço-casa e o espaço-casa onde o animal se poderia abrigar.



Imagem 67

Apresentação do resultado final ao grande grupo

CRIAR UM ABRIGO PARA O LEOPARDO DE AMUR

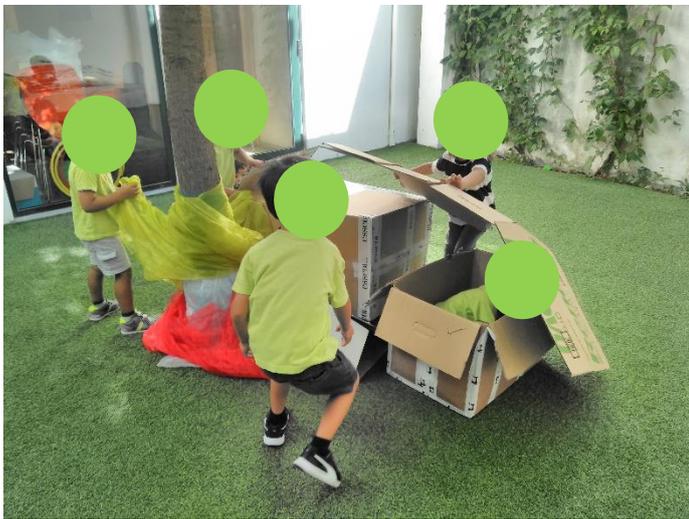


Imagem 68
Construção do abrigo

O grupo ficou fascinado com a proposta tanto que além do processo criativo o jogo simbólico esteve sempre presente em todos os momentos. Cada decisão do grupo implicava testar as possibilidades como por exemplo trepar a árvore.



Imagem 69

Resultado Final

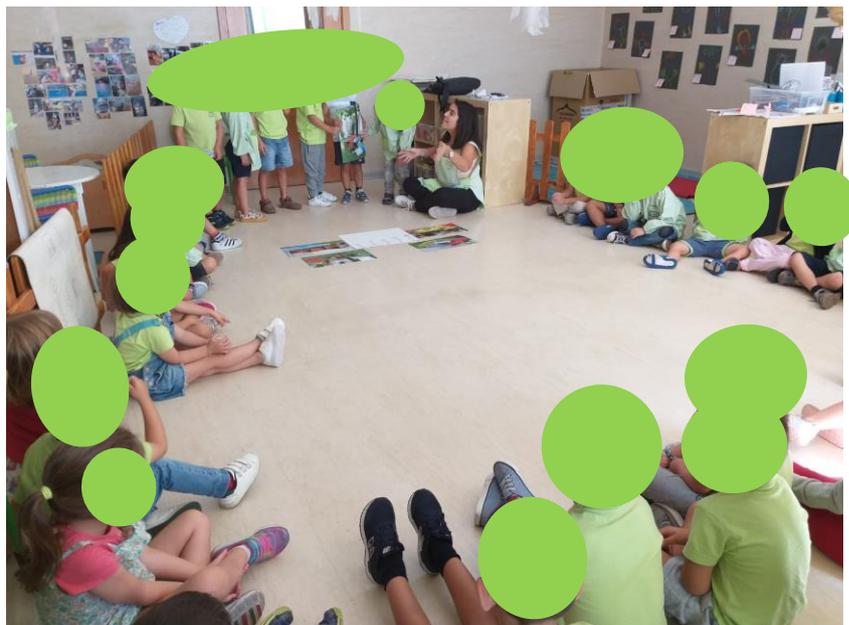
O grupo do leopardo de amur criou um espaço com túneis e esconderijos porque:

“Os leopardos gostam de árvores e de se esconder.” RO (5 anos)

“Tinha gelo e um bocadinho de neve porque o leopardo de amur vive lá.” SA (3 anos)

Imagem 70

Apresentação do resultado final ao grande grupo



CRIAR UM ABRIGO PARA O ELEFANTE DA SUMATRA



Imagem 71

Construção do abrigo

O grupo foi muito criativo e envolveu-se durante muito tempo no processo de construção do abrigo. Integrou elementos naturais na sua produção além de ter criado um espaço bastante complexo no que se refere ao interior.



Imagem 72

Resultado Final

O grupo criou um abrigo que acreditava que ia fazer qualquer elefante feliz porque:

"Tinha uma árvore de verdade e eles gostam porque querem comer folhinhas." CP (4 anos)

"Lá dentro tinha dois túneis que parecem os caminhos da floresta." CA (4 anos)



Imagem 73

Apresentação do
resultado final ao grande
grupo

CRIAR UM ABRIGO PARA O PINGUIM DAS GALÁPAGOS



Imagem 74

Construção do abrigo

O grupo foi muito disfrutou muito da atividade o que foi perceptível pelo envolvimento e emoções efusivas que despertaram de todo o processo de criação. Foi interessante perceber que as crianças assumiam o papel do animal e procuravam integrar todos os elementos do grupo na construção e no próprio espaço.



Imagem 75

Resultado Final

O grupo criou um abrigo onde todos os pinguins cabiam:

“Tinha um quarto grande para os pinguins grandes e dois pequenos para os pinguins mais pequenos.” MI (5 anos)



Imagem 76

Apresentação do
resultado final ao grande
grupo

ETAPA 4

ATIVIDADE

“PARA UM ANIMAL ADMIRÁVEL, UMA CASA CONFORTÁVEL!”

Nesta atividade o desafio era criar uma casa confortável para os animais baseando-se naquilo que tinham aprendido transformando-se em arquitetos e educadores. As crianças ficaram muito entusiasmadas com a utilização do material de construção diferente a que chamaram “legos brancos”. As dimensões do mesmo aliadas à sua textura promoveram o interesse das crianças na tarefa.

CASA CONFORTÁVEL GRUPO 1 - RINOCERONTE NEGRO



Imagem 77

Construção da casa confortável

O grupo criou uma casa confortável que era:

“Grande para ele poder trazer os seus amigos.” VS (4 anos)

“Tinha um lago lá fora para ele tomar banho e beber água.”

GD (4 anos)



Imagem 78

Resultado final

CASA CONFORTÁVEL GRUPO 2 – TIGRE DA MALÁSIA



Imagem 79

Construção da casa
confortável

O grupo criou uma casa
confortável que era:

“Bem fechada porque assim
ninguém sabia dele e não
podia fazer mal.” GO (5 anos)

“Era grande para ele ter
espaço para brincar.” VA (4
anos)

Imagem 80

Resultado final



CASA CONFORTÁVEL GRUPO 3 – LEOPARDO DE AMUR



Imagem 81

Construção da casa confortável

O grupo criou uma casa confortável que era:

“Muito alta assim ninguém podia subir se o leopardo não quisesse.”

GM (4 anos)

“Com paredes fortes para ninguém destruir.” PC (4 anos)

Imagem 82
Resultado final



CASA CONFORTÁVEL GRUPO 4 – ELEFANTE DA SUMATRA



Imagem 83

Construção da casa
confortável

O grupo criou uma casa confortável que era:

“Boa porque ele estava protegido das pessoas que não se preocupam com a natureza!” RI (4 anos)

“Cabiam lá os bebés se ele depois fosse papá um dia.” CA (4 anos)

Imagem 84

Resultado final



CASA CONFORTÁVEL GRUPO 5 – PINGUIM DAS GALÁPAGOS



Imagem 85

Construção da casa
confortável

O grupo criou uma
casa confortável que era:

“Pequena para não ficar
sozinho!” NO (3 anos)

“Quentinha para ele não
ter frio de noite.” BZ (3 anos)



Imagem 86

Resultado final

FASE IV: AVALIAÇÃO/RESULTADOS/DIVULGAÇÃO

ETAPA 5

ATIVIDADE

“ESPAÇO ANI+

A CASA ONDE TODOS SE SENTIRÃO ESPECIAIS!”



Imagem 87

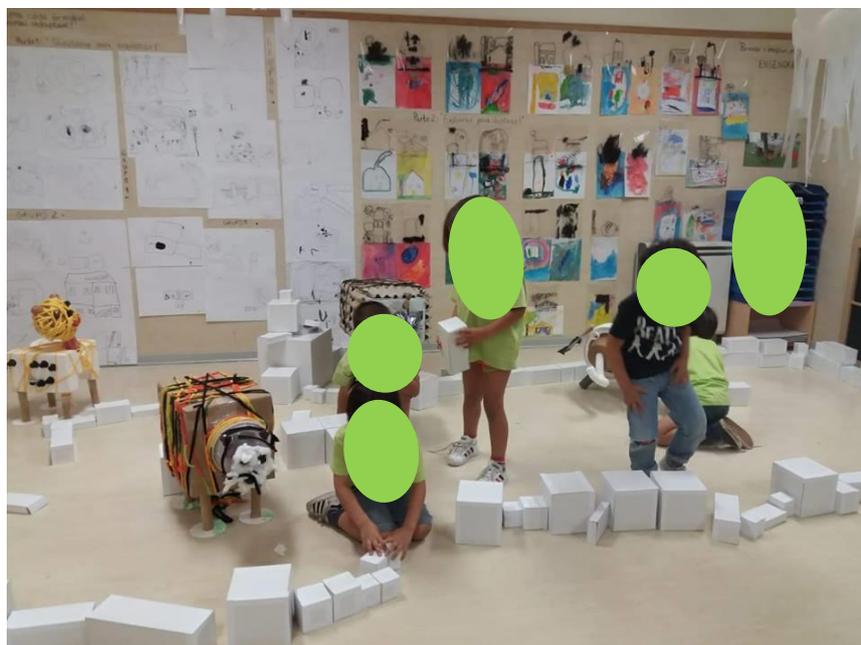
Apresentação da proposta ao grupo

Nesta atividade as crianças eram desafiadas a criar um espaço onde todos os animais trabalhados pudessem habitar e coexistir mediante as suas necessidades e características. Cada grupo à vez, foi convidado a intervir na criação desse espaço casa comum que funcionaria também como instalação de divulgação do projeto.

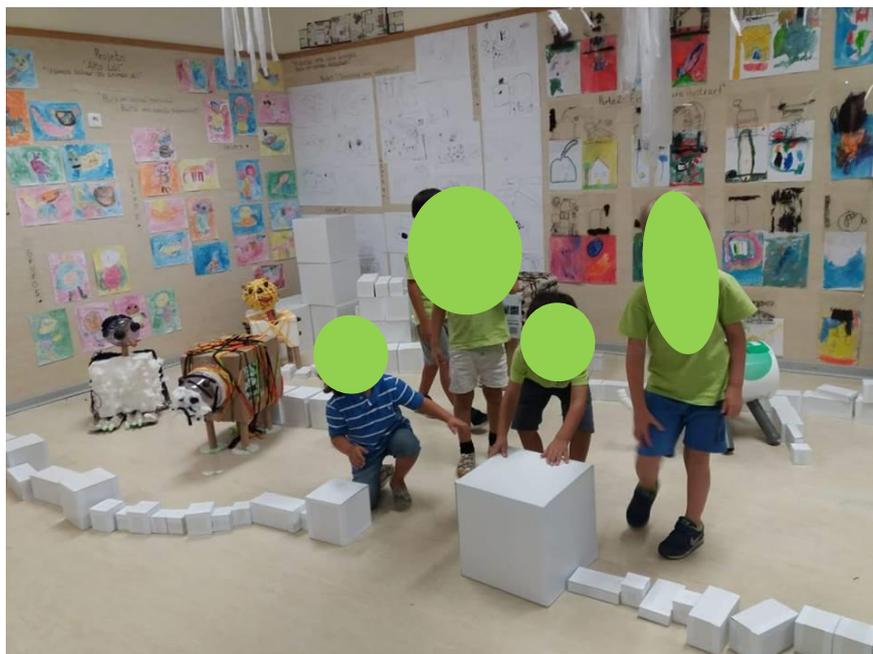
INTERVENÇÃO NA INSTALAÇÃO GRUPO 1



INTERVENÇÃO NA INSTALAÇÃO GRUPO 2



INTERVENÇÃO NA INSTALAÇÃO GRUPO 3



INTERVENÇÃO NA INSTALAÇÃO GRUPO 4



INSTALAÇÃO

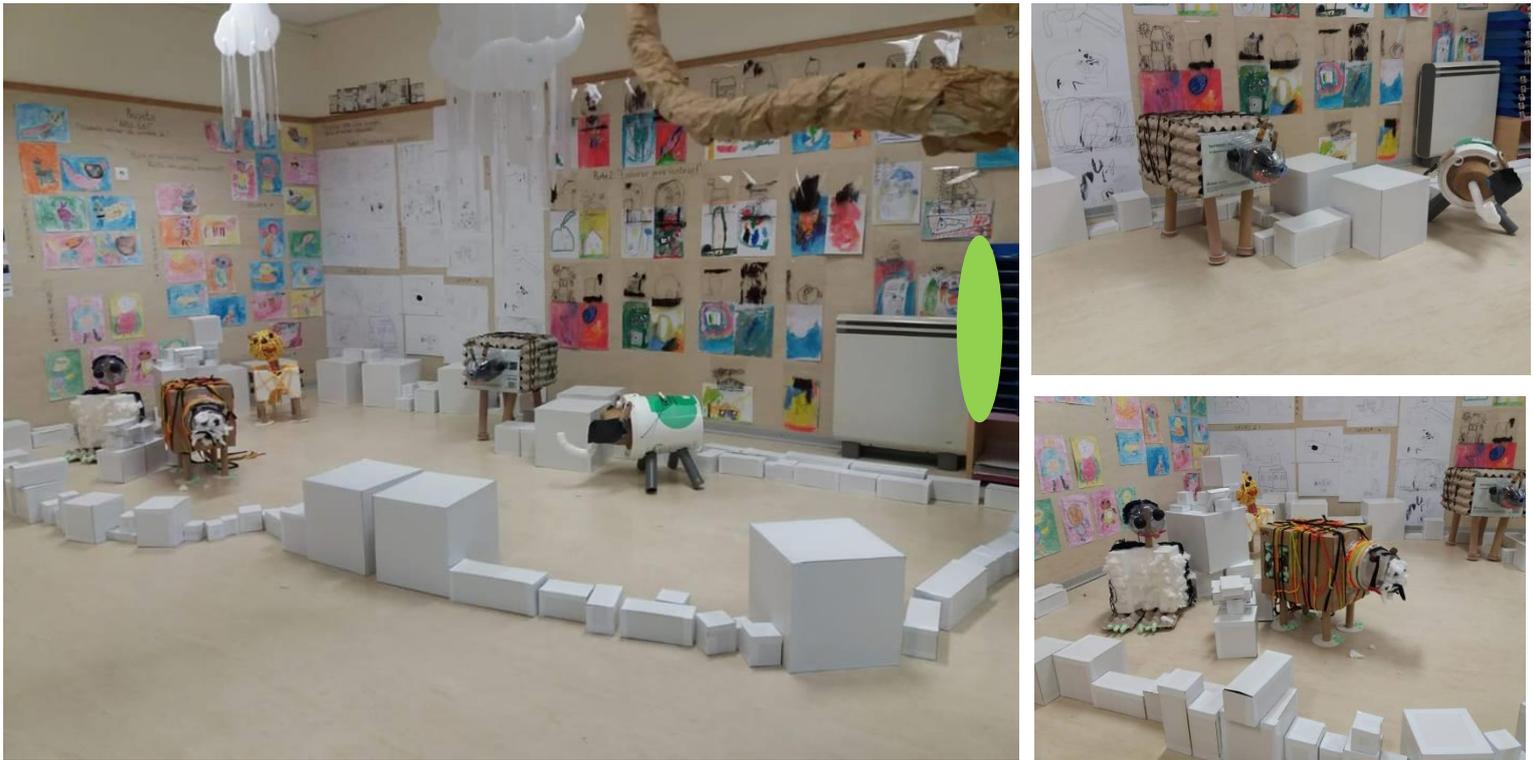


Imagem 88

Resultado final da instalação criada pelos diferentes grupos

A instalação é complementada com todos os registos afetos ao projeto realizados pelas crianças e por outros fotográficos. As crianças foram capazes de utilizar múltiplos dos objetos facultados com uma finalidade específica. A instalação procurou corresponder às necessidades dos animais visando a sua coexistência no mesmo espaço.

DIVULGAÇÃO



Imagem 89

Visita da comunidade
à instalação e
apresentação pelas
crianças



Na fase de divulgação as crianças de outras salas visitaram a exposição, assim como as famílias das crianças da sala. Com efeito as crianças foram capazes de explicar o processo e explicitar os conhecimentos que tinham aprendido.

“Olha mamã! Fizemos uma casa porque os animais estão a ficar sem a deles.” GD (4 anos)

“Nós somos os super-heróis e queremos salvar os animais dos maus que fazem mal.” MG (4 anos)

Os visitantes também teceram alguns comentários à instalação:

“Uau filha está fantástico, trabalharam muito bem para ajudar os animais.” Mãe de LU

“Estão mesmo giro os animais!” Criança de outro grupo

Entendemos no final da intervenção, em colaboração com a equipa educativa e pela auscultação do interesse do grupo, que este é um projeto ao qual se deve dar continuidade. Esta decisão surge fundamentada pela pertinência do tema e do efeito que o mesmo teve no grupo, que se manifesta no crescente interesse em aprender mais sobre a temática.

Anexo 6 – Grelhas de observação das competências comportamentais manifestadas pelas crianças nas atividades do projeto

Legenda dos níveis de manifestação das competências				
1	2	3	4	5
Nenhum	Baixo	Moderado	Elevado	Muito Elevado

ATIVIDADE 1

COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 1																					
Indicadores	Interesse					Empenho					Participação					Resolução de Problemas					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nome das crianças																					
VJ					x					x					x					x	
AD					x					x				x					x		
BE					x					x					x					x	
JO					x					x				x					x		

LA					X					X					X				X
GD					X					X					X				X
VS					X					X					X			X	
GI					X					X					X				X
AB					X					X					X				X
RO					X					X					X				X
VA					X					X					X				X
DI					X					X					X				X
MA					X					X					X			X	
MG	Não observado																		
SA					X					X					X				X
TO	Não observado																		
GM					X					X					X				X
GA					X					X					X			X	
PC					X					X					X				X
TC					X					X					X				X
GO					X					X					X			X	
AC					X					X					X				X
MP					X					X					X		X		
XV					X					X					X				X
RI					X					X					X				X

CA					X						X					X						X
LM					X						X					X					X	
CP					X						X					X						X
BZ					X						X					X					X	
NO					X						X					X					X	
LU					X						X					X						X
AN					X						X					X						X
CO					X						X					X						X
MI					X						X					X						X

ATIVIDADE 2

COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 2																					
Indicadores	Interesse					Empenho					Participação					Resolução de Problemas					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação																					
Nome das crianças																					
VJ	Não observado																				
AD					X										X					X	

BE					X					X					X			X
JO					X					X					X		X	
LA					X					X					X			X
GD					X					X					X			X
VS					X					X					X			X
GI					X					X					X			X
AB					X					X					X		X	
RO					X					X					X			X
VA					X					X					X		X	
DI					X					X					X			X
MA					X					X					X		X	
MG					X					X					X		X	
SA					X					X					X			X
TO					X					X					X			X
GM					X					X					X			X
GA					X					X					X			X
PC					X					X					X			X
TC					X					X					X			X
GO					X					X					X			X
AC					X					X					X			X
MP					X					X					X		X	

XV					X					X					X				X
RI					X					X					X				X
CA					X					X					X				X
LM					X					X					X				X
CP					X					X					X				X
BZ					X					X					X				X
NO					X					X					X				X
LU					X					X					X				X
AN					X					X					X				X
CO					X					X					X				X
MI					X					X					X				X

ATIVIDADE 3

COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 3																					
Indicadores	Interesse					Empenho					Participação					Resolução de Problemas					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação																					
Nome das crianças																					
VJ					X					X					X					X	
AD					X					X					X				X		
BE					X					X					X				X		
JO					X					X					X			X			
LA					X					X					X					X	
GD					X					X					X					X	
VS					X					X					X					X	
GI					X					X					X					X	
AB					X					X					X					X	
RO					X					X					X					X	
VA					X					X					X					X	
DI					X					X					X					X	

MA					X					X					X				X
MG					X					X					X				X
SA					X					X					X				X
TO	Não observado																		
GM					X					X					X				X
GA					X					X					X				X
PC					X					X					X				X
TC					X					X					X				X
GO					X					X					X				X
AC					X					X					X				X
MP					X					X					X				X
XV	Não observado																		
RI					X					X					X				X
CA					X					X					X				X
LM					X					X					X				X
CP					X					X					X				X
BZ					X					X					X				X
NO					X					X					X				X
LU					X					X					X				X
AN					X					X					X				X
CO					X					X					X				X

MI					X					X						X					X
----	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---

ATIVIDADE 4

COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 4																					
Indicadores	Interesse					Empenho					Participação					Resolução de Problemas					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação																					
Nome das crianças																					
VJ					X					X					X						X
AD					X					X					X					X	
BE					X					X					X					X	
JO					X					X					X			X			
LA					X					X					X						X
GD					X					X					X						X
VS					X					X					X						X
GI					X					X					X						X
AB					X					X					X						X
RO					X					X					X						X
VA					X					X					X						X

DI					X					X					X				X
MA					X					X					X				X
MG					X					X					X				X
SA					X					X					X				X
TO					X					X					X				X
GM					X					X					X				X
GA					X					X					X				X
PC					X					X					X				X
TC					X					X					X				X
GO					X					X					X				X
AC					X					X					X				X
MP					X					X					X				X
XV					X					X					X				X
RI					X					X					X				X
CA					X					X					X				X
LM					X					X					X				X
CP					X					X					X				X
BZ					X					X					X				X
NO					X					X					X				X
LU					X					X					X				X
AN					X					X					X				X

CO					X					X					X						X	
MI					X					X					X							X

ATIVIDADE 5

COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 5																					
Indicadores	Interesse					Empenho					Participação					Resolução de Problemas					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação																					
Nome das crianças																					
VJ					X					X					X						X
AD					X					X					X					X	
BE					X					X					X					X	
JO					X					X					X			X			
LA					X					X					X						X
GD					X					X					X						X
VS					X					X					X						X
GI					X					X					X						X
AB					X					X					X						X
RO					X					X					X						X

VA					X					X					X				X
DI					X					X					X				X
MA					X					X					X			X	
MG					X					X					X			X	
SA					X					X					X				X
TO					X					X					X				X
GM					X					X					X				X
GA					X					X					X				X
PC					X					X					X				X
TC					X					X					X				X
GO					X					X					X				X
AC					X					X					X				X
MP					X					X					X				X
XV					X					X					X				X
RI					X					X					X				X
CA					X					X					X				X
LM					X					X					X			X	
CP					X					X					X				X
BZ					X					X					X			X	
NO					X					X					X			X	
LU					X					X					X				X

AN					x					x					x				x
CO					x					x					x				x
MI					x					x					x				x

Anexo 7 – Grelhas de observação das competências artísticas manifestadas pelas crianças nas atividades do projeto

Legenda dos níveis de manifestação das competências				
1	2	3	4	5
Nenhum	Baixo	Moderado	Elevado	Muito Elevado

ATIVIDADE 1

COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 1																					
Indicadores	Curiosidade					Processo Criativo					Exploração de Materiais					Produção de objetos plásticos					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação																					
Nome das crianças																					
VJ					X					X					X					X	
AD					X					X					X				X		
BE					X					X					X					X	
JO					X				X						X			X			

LA				X					X					X				X
GD				X					X					X				X
VS				X					X					X				X
GI				X					X					X				X
AB				X					X					X				X
RO				X					X					X				X
VA				X					X					X				X
DI				X					X					X				X
MA				X					X					X				X
MG	Não observado																	
SA				X					X					X				X
TO	Não observado																	
GM				X					X					X				X
GA				X					X					X				X
PC				X					X					X				X
TC				X					X					X				X
GO				X					X					X				X
AC				X					X					X				X
MP				X				X						X				X
XV				X					X					X				X
RI				X					X					X				X

CA					X					X					X					X
LM					X					X					X					X
CP					X					X					X					X
BZ					X					X					X					X
NO					X					X					X					X
LU					X					X					X					X
AN					X					X					X					X
CO					X					X					X					X
MI					X					X					X					X

ATIVIDADE 2

COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 2																					
Indicadores	Curiosidade					Processo Criativo					Exploração de Materiais					Produção de objetos plásticos					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação																					
Nome das crianças																					
VJ	Não observado																				
AD					X					X					X					X	
BE					X					X					X					X	

JO					X				X					X			X	
LA					X				X					X				X
GD					X				X					X				X
VS					X				X					X				X
GI					X				X					X				X
AB					X				X					X				X
RO					X				X					X				X
V					X				X					X				X
DI					X				X					X				X
MA					X				X					X				X
MG					X				X					X				X
SA					X				X					X				X
TO					X				X					X				X
GM					X				X					X				X
GA					X				X					X				X
PC					X				X					X				X
TC					X				X					X				X
GO					X				X					X				X
AC					X				X					X				X
MP					X				X					X				X
XV					X				X					X				X

A criança em contacto com a cultura visual:
a ilustração no processo de educação para a sustentabilidade

RI					X					X					X					X
CA					X					X					X					X
LM					X					X					X					X
CP					X					X					X					X
BZ					X					X					X					X
NO					X					X					X					X
LU					X					X					X					X
NA					X					X					X					X
CO					X					X					X					X
MI					X					X					X					X

ATIVIDADE 3

COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 3																				
Indicadores	Curiosidade					Processo Criativo					Exploração de Materiais					Produção de objetos plásticos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nível de manifestação																				
Nome das crianças																				
VJ					X					X					X					X
AD					X					X					X				X	
BE					X					X					X					X
JO					X				X						X			X		
LA					X					X					X					X
GD					X					X					X					X
VS					X					X					X					X
GI					X					X					X					X
AB					X					X					X					X
RO					X					X					X					X
VA					X					X					X					X
DI					X					X					X					X

MA					X					X					X				X
MG					X					X					X				X
SA					X					X					X				X
TO	Não observado																		
GM					X					X					X				X
GA					X					X					X				X
PC					X					X					X				X
TC					X					X					X				X
GO					X					X					X				X
AC					X					X					X				X
MP					X				X						X				X
XV	Não observado																		
RI					X					X					X				X
CA					X					X					X				X
LM					X					X					X				X
CP					X					X					X				X
BZ					X					X					X				X
NO					X					X					X				X
LU					X					X					X				X
AN					X					X					X				X
CO					X					X					X				X

MI					X					X						X						X
----	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---

ATIVIDADE 4

COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 4																					
Indicadores	Curiosidade					Processo Criativo					Exploração de Materiais					Produção de objetos plásticos					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação																					
Nome das crianças																					
VJ					X					X					X						X
AD					X					X					X					X	
BE					X					X					X						X
JO					X			X							X				X		
LA					X					X					X						X
GD					X					X					X						X
VS					X					X					X						X
GI					X					X					X						X
AB					X					X					X						X
RO					X					X					X						X
VA					X					X					X						X

DI					X					X					X					X
MA					X					X					X					X
MG					X					X					X					X
SA					X					X					X					X
TO					X					X					X					X
GM					X					X					X					X
GA					X					X					X					X
PC					X					X					X					X
TC					X					X					X					X
GO					X					X					X					X
AC					X					X					X					X
MP					X					X					X					X
XV					X					X					X					X
RI					X					X					X					X
CA					X					X					X					X
LM					X					X					X					X
CP					X					X					X					X
BZ					X					X					X					X
NO					X					X					X					X
LU					X					X					X					X
AN					X					X					X					X

CO					X					X					X					X
MI					X					X					X					X

ATIVIDADE 5

COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 5																					
Indicadores	Curiosidade					Processo Criativo					Exploração de Materiais					Produção de objetos plásticos					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação																					
Nome das crianças																					
VJ					X					X					X					X	
AD					X					X					X				X		
BE					X					X					X					X	
JO					X			X							X			X			
LA					X					X					X					X	
GD					X					X					X					X	
VS					X					X					X					X	
GI					X					X					X					X	

AB					X					X					X					X
RO					X					X					X					X
VA					X					X					X					X
DI					X					X					X					X
MA					X					X					X					X
MG					X					X					X					X
SA					X					X					X					X
TO					X					X					X					X
GM					X					X					X					X
GA					X					X					X					X
PC					X					X					X					X
TC					X					X					X					X
GO					X					X					X					X
AC					X					X					X					X
MP					X					X					X					X
XV					X					X					X					X
RI					X					X					X					X
CA					X					X					X					X
LM					X					X					X					X
CP					X					X					X					X
BZ					X					X					X					X

A criança em contacto com a cultura visual:
a ilustração no processo de educação para a sustentabilidade

NO					X					X					X				X
LU					X					X					X				X
NA					X					X					X				X
CO					X					X					X				X
MI					X					X					X				X

Anexo 8 – Grelhas de observação das competências sociais manifestadas pelas crianças nas atividades do projeto

Legenda dos níveis de manifestação das competências				
1	2	3	4	5
Nenhum	Baixo	Moderado	Elevado	Muito Elevado

ATIVIDADE 1

COMPETÊNCIAS SOCIAIS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 1															
Indicadores	Relação interpessoal					Cooperação					Comunicação				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nome das crianças															
VJ					X					X					X
AD					X					X				X	
BE					X					X					X
JO					X				X				X		
LA					X					X					X

GD					X					X					X
VS					X					X					X
GI					X					X					X
AB					X					X					X
RO					X					X					X
VA					X					X					X
DI					X					X					X
MA					X					X					X
MG	Não observado														
SA					X					X					X
TO	Não observado														
GM					X					X					X
GA					X					X			X		
PC					X					X					X
TC					X					X					X
GO					X					X					X
AC					X					X				X	
MP					X					X			X		
XV					X					X					X
RI					X					X					X
CA					X					X					X

LM					X						X					X
CP					X						X					X
BZ					X						X					X
NO					X						X				X	
LU					X						X					X
AN					X						X					X
CO					X						X					X
MI					X						X					X

ATIVIDADE 2

COMPETÊNCIAS SOCIAIS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 2																
Indicadores	Relação interpessoal					Cooperação					Comunicação					
Nível de manifestação	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nome das crianças																
VJ	Não observado															
AD					X					X					X	
BE					X					X						X
JO					X				X				X			

LA					X					X					X
GD					X					X					X
VS					X					X					X
GI					X					X					X
AB					X					X					X
RO					X					X					X
V					X					X					X
DI					X					X					X
MA					X					X					X
MG					X					X					X
SA					X					X					X
TO					X					X					X
GM					X					X					X
GA					X					X			X		
PC					X					X					X
TC					X					X					X
GO					X					X					X
AC					X					X				X	
MP					X					X			X		
XV					X					X					X
RI					X					X					X

CA					X						X					X
LM					X						X					X
CP					X						X					X
BZ					X						X					X
NO					X						X				X	
LU					X						X					X
AN					X						X					X
CO					X						X					X
MI					X						X					X

ATIVIDADE 3

COMPETÊNCIAS SOCIAIS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 3																
Indicadores	Relação interpessoal					Cooperação					Comunicação					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nome das crianças																
VJ					X						X					X
AD					X						X				X	
BE					X						X					X
JO					X					X				X		

LA					X					X					X
GD					X					X					X
VS					X					X					X
GI					X					X					X
AB					X					X					X
RO					X					X					X
VA					X					X					X
DI					X					X					X
MA					X					X					X
MG					X					X					X
SA					X					X					X
TO	Não observado														
GM					X					X					X
GA					X					X			X		
PC					X					X					X
TC					X					X					X
GO					X					X					X
AC					X					X				X	
MP					X					X			X		
XV	Não observado														
RI					X					X					X

CA					X						X					X
LM					X						X					X
CP					X						X					X
BZ					X						X					X
NO					X						X				X	
LU					X						X					X
AN					X						X					X
CO					X						X					X
MI					X						X					X

ATIVIDADE 4

COMPETÊNCIAS SOCIAIS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 4																
Indicadores	Relação interpessoal					Cooperação					Comunicação					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nome das crianças																
VJ					X						X					X
AD					X						X				X	
BE					X						X					X
JO					X				X					X		
LA					X						X					X
GD					X						X					X

VS					X					X					X
GI					X					X					X
AB					X					X					X
RO					X					X					X
VA					X					X					X
DI					X					X					X
MA					X					X					X
MG					X					X					X
SA					X					X					X
TO					X					X					X
GM					X					X					X
GA					X					X			X		
PC					X					X					X
TC					X					X					X
GO					X					X					X
AC					X					X				X	
MP					X					X			X		
XV					X					X					X
RI					X					X					X
CA					X					X					X
LM					X					X					X

CP					X						X					X
BZ					X						X					X
NO					X						X				X	
LU					X						X					X
AN					X						X					X
CO					X						X					X
MI					X						X					X

ATIVIDADE 5

COMPETÊNCIAS SOCIAIS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 5																
Indicadores	Relação interpessoal					Cooperação					Comunicação					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nome das crianças																
VJ					X						X					X
AD					X						X				X	
BE					X						X					X
JO					X					X				X		
LA					X						X					X
GD					X						X					X
VS					X						X					X
GI					X						X					X

AB					X					X					X
RO					X					X					X
VA					X					X					X
DI					X					X					X
MA					X					X					X
MG					X					X					X
SA					X					X					X
TO					X					X					X
GM					X					X					X
GA					X					X			X		
PC					X					X					X
TC					X					X					X
GO					X					X					X
AC					X					X				X	
MP					X					X			X		
XV					X					X					X
RI					X					X					X
CA					X					X					X
LM					X					X					X
CP					X					X					X
BZ					X					X					X

NO					x					x				X	
LU					x					x					X
AN					x					x					x
CO					X					x					x
MI					x					x					x

Anexo 9 – Grelhas de observação das competências linguísticas manifestadas pelas crianças nas atividades do projeto

Legenda dos níveis de manifestação das competências				
1	2	3	4	5
Nenhum	Baixo	Moderado	Elevado	Muito Elevado

ATIVIDADE 1

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 1																				
Indicadores	Escutar					Dialogar sobre uma temática					Comunicar as suas ideias					Emitir opiniões				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nível de manifestação																				
Nome das crianças																				
VJ					X					X					X					X
AD					X		X						X					X		
BE					X					X					X					X

JO					X			X				X			X		
LA					X				X				X				X
GD					X				X				X				X
VS					X				X				X				X
GI					X				X				X				X
AB					X				X				X				X
RO					X				X				X				X
VA					X				X				X				X
DI					X				X				X				X
MA					X				X				X				X
MG	Não observado																
SA					X				X				X				X
TO	Não observado																
GM					X				X				X				X
GA					X			X				X				X	
PC					X				X				X				X
TC					X				X				X				X
GO					X				X				X				X
AC					X				X				X				X
MP					X				X				X			X	
XV					X				X				X				X

RI					X					X					X					X
CA					X					X					X					X
LM					X					X					X					X
CP					X					X					X					X
BZ					X					X					X					X
NO					X				X					X					X	
LU					X					X					X					X
AN					X					X					X					X
CO					X					X					X					X
MI					X					X					X					X

ATIVIDADE 2

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 2																				
Indicadores	Escutar					Dialogar sobre uma temática					Comunicar as suas ideias					Emitir opiniões				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nível de manifestação																				
Nome das crianças																				
VJ	Não observado																			
AD					X			X						X					X	

BE					X				X				X				X
JO					X			X				X			X		
LA					X				X				X				X
GD					X				X				X				X
VS					X				X				X				X
GI					X				X				X				X
AB					X				X				X				X
RO					X				X				X				X
VA					X				X				X				X
DI					X				X				X				X
MA					X				X				X				X
MG					X				X				X				X
SA					X				X				X				X
TO					X				X				X				X
GM					X				X				X				X
GA					X			X				X				X	
PC					X				X				X				X
TC					X				X				X				X
GO					X				X				X				X
AC					X				X				X				X
MP					X				X				X			X	

XV					X					X					X					X
RI					X					X					X					X
CA					X					X					X					X
LM					X					X					X					X
CP					X					X					X					X
BZ					X					X					X					X
NO					X				X					X					X	
LU					X					X					X					X
AN					X					X					X					X
CO					X					X					X					X
MI					X					X					X					X

ATIVIDADE 3

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 3																				
Indicadores	Escutar					Dialogar sobre uma temática					Comunicar as suas ideias					Emitir opiniões				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nível de manifestação																				
Nome das crianças																				
VJ					X					X					X					X

AD					X			X				X				X	
BE					X				X				X				X
JO					X			X				X			X		
LA					X				X				X				X
GD					X				X				X				X
VS					X				X				X				X
GI					X				X				X				X
AB					X				X				X				X
RO					X				X				X				X
VA					X				X				X				X
DI					X				X				X				X
MA					X				X				X				X
MG					X				X				X				X
SA					X				X				X				X
TO	Não observado																
GM					X				X				X				X
GA					X			X				X				X	
PC					X				X				X				X
TC					X				X				X				X
GO					X				X				X				X
AC					X				X				X				X

MP					X					X					X				X
XV	Não observado																		
RI					X					X					X				X
CA					X					X					X				X
LM					X					X					X				X
CP					X					X					X				X
BZ					X					X					X				X
NO					X				X					X					X
LU					X					X					X				X
AN					X					X					X				X
CO					X					X					X				X
MI					X					X					X				X

ATIVIDADE 4

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 4																				
Indicadores	Escutar					Dialogar sobre uma temática					Comunicar as suas ideias					Emitir opiniões				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nível de manifestação																				
Nome das crianças																				
VJ					X					X					X					X
AD					X			X					X					X		
BE					X					X					X					X
JO					X			X					X					X		
LA					X					X					X					X
GD					X					X					X					X
VS					X					X					X					X
GI					X					X					X					X
AB					X					X					X					X
RO					X					X					X					X
VA					X					X					X					X
DI					X					X					X					X

MA					X					X					X				X
MG					X					X					X				X
SA					X					X					X				X
TO					X					X					X				X
GM					X					X					X				X
GA					X				X					X					X
PC					X					X					X				X
TC					X					X					X				X
GO					X					X					X				X
AC					X					X					X				X
MP					X					X					X			X	
XV					X					X					X				X
RI					X					X					X				X
CA					X					X					X				X
LM					X					X					X				X
CP					X					X					X				X
BZ					X					X					X				X
NO					X				X					X					X
LU					X					X					X				X
AN					X					X					X				X
CO					X					X					X				X

MI					X					X					X						X
----	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---

ATIVIDADE 5

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 5																					
Indicadores	Escutar					Dialogar sobre uma temática					Comunicar as suas ideias					Emitir opiniões					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação																					
Nome das crianças																					
VJ					X					X					X						X
AD					X			X						X					X		
BE					X					X					X						X
JO					X			X						X					X		
LA					X					X					X						X
GD					X					X					X						X
VS					X					X					X						X
GI					X					X					X						X
AB					X					X					X						X
RO					X					X					X						X
VA					X					X					X						X

DI					X					X					X					X
MA					X					X					X					X
MG					X					X					X					X
SA					X					X					X					X
TO					X					X					X					X
GM					X					X					X					X
GA					X				X					X					X	
PC					X					X					X					X
TC					X					X					X					X
GO					X					X					X					X
AC					X					X					X					X
MP					X					X					X				X	
XV					X					X					X					X
RI					X					X					X					X
CA					X					X					X					X
LM					X					X					X					X
CP					X					X					X					X
BZ					X					X					X					X
NO					X				X					X					X	
LU					X					X					X					X
AN					X					X					X					X

CO					x					x					x				x
MI					x					x					x				x

Anexo 10 – Grelhas de observação das competências de compreensão do mundo manifestadas pelas crianças nas atividades do projeto

Legenda dos níveis de manifestação das competências				
1	2	3	4	5
Nenhum	Baixo	Moderado	Elevado	Muito Elevado

ATIVIDADE 1

COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO DO MUNDO MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 1																					
Indicadores	Identificar características dos seres vivos					Sensibilidade para a responsabilidade ambiental					Compreensão da importância da reutilização de materiais					Entendimento da noção de adaptabilidade					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nível de manifestação																					
Nome das crianças																					
VJ					X					X					X					X	
AD					X				X					X					X		
BE					X					X					X					X	

JO				X				X					X				X		
LA					X				X					X					X
GD					X				X					X					X
VS					X				X					X					X
GI					X				X					X					X
AB					X				X					X					X
RO					X				X					X					X
VA					X				X					X					X
DI					X				X					X					X
MA					X				X					X					X
MG	Não observado																		
SA					X				X					X					X
TO	Não observado																		
GM					X				X					X					X
GA					X				X					X					X
PC					X				X					X					X
TC					X				X					X					X
GO					X				X					X					X
AC					X				X					X					X
MP					X				X					X					X
XV					X				X					X					X

RI					X					X					X					X
CA					X					X					X					X
LM					X					X					X					X
CP					X					X					X					X
BZ					X					X					X					X
NO					X				X						X					X
LU					X					X					X					X
AN					X					X					X					X
CO					X					X					X					X
MI					X					X					X					X

ATIVIDADE 2

COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO DO MUNDO MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 2																				
Indicadores	Identificar características dos seres vivos					Sensibilidade para a responsabilidade ambiental					Compreensão da importância da reutilização de materiais					Entendimento da noção de adaptabilidade				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nível de manifestação																				
Nome das crianças																				
VJ	Não observado																			
AD					X				X					X					X	
BE					X					X					X					X
JO				X				X						X				X		
LA					X					X					X					X
GD					X					X					X					X
VS					X					X					X					X
GI					X					X					X					X
AB					X					X					X					X
RO					X					X					X					X
VA					X					X					X					X

DI					X					X					X				X
MA					X					X					X				X
MG					X					X					X				X
SA					X					X					X				X
TO					X					X					X				X
GM					X					X					X				X
GA					X					X					X				X
PC					X					X					X				X
TC					X					X					X				X
GO					X					X					X				X
AC					X					X					X				X
MP				X					X					X				X	
XV					X					X					X				X
RI					X					X					X				X
CA					X					X					X				X
LM					X					X					X				X
CP					X					X					X				X
BZ					X					X					X				X
NO					X				X						X				X
LU					X					X					X				X
AN					X					X					X				X

CO					X					X					X							X	
MI					X					X					X								X

ATIVIDADE 3

COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO DO MUNDO MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 3																						
Indicadores	Identificar características dos seres vivos					Sensibilidade para a responsabilidade ambiental					Compreensão da importância da reutilização de materiais					Entendimento da noção de adaptabilidade						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Nível de manifestação																						
Nome das crianças																						
VJ					X					X					X							X
AD					X				X					X						X		
BE					X					X					X							X
JO				X				X						X				X				
LA					X					X					X							X
GD					X					X					X							X
VS					X					X					X							X
GI					X					X					X							X
AB					X					X					X							X

RO					X					X					X					X
VA					X					X					X					X
DI					X					X					X					X
MA					X					X					X					X
MG					X					X					X					X
SA					X					X					X					X
TO	Não observado																			
GM					X					X					X					X
GA					X					X					X					X
PC					X					X					X					X
TC					X					X					X					X
GO					X					X					X					X
AC					X					X					X					X
MP					X					X					X					X
XV	Não observado																			
RI					X					X					X					X
CA					X					X					X					X
LM					X					X					X					X
CP					X					X					X					X
BZ					X					X					X					X
NO					X					X					X					X

LU					X					X					X					X
NA					X					X					X					X
CO					X					X					X					X
MI					X					X					X					X

ATIVIDADE 4

COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO DO MUNDO MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 4																				
Indicadores	Identificar características dos seres vivos					Sensibilidade para a responsabilidade ambiental					Compreensão da importância da reutilização de materiais					Entendimento da noção de adaptabilidade				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nível de manifestação																				
Nome das crianças																				
VJ					X					X					X					X
AD					X				X					X					X	
BE					X					X					X					X
JO				X				X					X					X		
LA					X					X					X					X
GD					X					X					X					X
VS					X					X					X					X

GI					X					X					X				X
AB					X					X					X				X
RO					X					X					X				X
V					X					X					X				X
DI					X					X					X				X
MA					X					X					X				X
MG					X					X					X				X
SA					X					X					X				X
TO					X					X					X				X
GM					X					X					X				X
GA					X					X					X				X
PC					X					X					X				X
TC					X					X					X				X
GO					X					X					X				X
AC					X					X					X				X
MP				X					X					X				X	
XV					X					X					X				X
RI					X					X					X				X
CA					X					X					X				X
LM					X					X					X				X
CP					X					X					X				X

BZ					X					X					X					X
NO					X				X						X					X
LU					X				X						X					X
NA					X				X						X					X
CO					X				X						X					X
MI					X				X						X					X

ATIVIDADE 5

COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO DO MUNDO MANIFESTADAS NA ATIVIDADE 5

Indicadores	Identificar características dos seres vivos					Sensibilidade para a responsabilidade ambiental					Compreensão da importância da reutilização de materiais					Entendimento da noção de adaptabilidade				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nível de manifestação																				
Nome das crianças																				
VJ					X					X					X					X
AD					X				X					X					X	
BE					X					X					X					X
JO				X				X					X					X		
LA					X					X					X					X

GD					X					X					X				X
VS					X					X					X				X
GI					X					X					X				X
AB					X					X					X				X
RO					X					X					X				X
V					X					X					X				X
DI					X					X					X				X
MA					X					X					X				X
MG					X					X					X				X
SA					X					X					X				X
TO					X					X					X				X
GM					X					X					X				X
GA					X					X					X				X
PC					X					X					X				X
TC					X					X					X				X
GO					X					X					X				X
AC					X					X					X				X
MP				X					X					X				X	
XV					X					X					X				X
RI					X					X					X				X
CA					X					X					X				X

A criança em contacto com a cultura visual:
a ilustração no processo de educação para a sustentabilidade

LM					X					X					X				X
CP					X					X					X				X
BZ					X					X					X				X
NO					X				X						X				X
LU					X					X					X				X
NA					X					X					X				X
CO					X					X					X				X
MI					X					X					X				X

Anexo 11 – Grelha de avaliação do projeto lúdico

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE PROJECTO LÚDICO

Instituição: X

Grupo: Misto(3,4 e 5 anos)

Projeto lúdico: Alto Lá! Vamos ajudar os animais já!

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projeto. Procure fazer um texto claro, refletido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática.

Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças.

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.

O projeto sobre a importância da preservação das espécies permitiu trabalhar e articular as diferentes áreas de conteúdo tendo como ponto de charneira a ilustração aliada à interdisciplinaridade. Na verdade, a articulação das áreas de conteúdo e dos respetivos domínios e subdomínios permitiu que a aquisição de aprendizagens por parte do grupo evidenciasse um saber construído com base na ação.

Nesta linha é possível afirmar que, desde o início do desenvolvimento do projeto o grupo de crianças adquiriu e aprimorou determinadas competências, ao nível do/a:

- Desenvolvimento de competências artísticas;
- Desenvolvimento das suas capacidades expressivas;
- Desenvolvimento das suas capacidades criativas;
- Desenvolvimento das suas capacidades percetivas;
- Participação das decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- Desenvolvimento de competências linguísticas;
- Alargamento do vocabulário;
- Desenvolvimento do espírito crítico;
- Desenvolvimento de competências sociais;
- Desenvolvimento de competências de trabalho em grande e pequeno grupos;
- Contacto com as famílias e com as restantes salas da instituição;
- Contacto com diferentes agentes da comunidade;
- Desenvolvimento de competências para a compreensão do mundo;
- Compreensão da importância da biodiversidade;
- Desenvolvimento de noções associadas ao desenvolvimento sustentável;
- Desenvolvimento de hábitos de conservação da natureza.

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

A autonomia é um dos aspetos que definem o grupo, sendo que esta é amplamente valorizada e cultivada em muitos momentos do quotidiano e na realização deste projeto não foi exceção.

O projeto partiu da proposta lançada pela dinamizadora visando a educação para a sustentabilidade,

sendo que as crianças lhe deram uma resposta muito positiva sendo evidente a vontade manifestada em participar e se envolver no processo ativamente. Importa salientar que o interesse do grupo na temática e o cunho desafiador das propostas de atividade lançadas funcionou como impulsionador para que as crianças manifestassem a sua competência ao nível da cooperação e organização em contexto de trabalho com o grupo de pares.

Considerando a criança como agente na construção do seu conhecimento foram muitos os momentos de conversa em que se desafiou o grupo a contribuir com a sua opinião face a reptos lançados nas diferentes etapas do projeto. A reflexão em pequeno e grande grupo foi um dos veículos da autonomia no decorrer do trabalho já que a mesma permitia à dinamizadora em cooperação com equipa, considerando a perspetiva das crianças, redefinir propostas e estratégias de forma a potenciar a aquisição de novos conhecimentos.

Concluído o projeto o interesse e vontade do grupo em partilhar com a comunidade o projeto e, possivelmente, fazê-lo “Aos senhores que podem construir casas de verdade com as nossas ideias.” DI (5anos) evidenciam a consciência que as crianças desenvolveram para a urgência e importância da ação para a garantia de preservação das espécies.

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

O trabalho cooperativo foi posto em prática em diversas situações ao longo da execução do projeto. Desde a partilha realizada em momentos de reunião com o grande grupo, onde a troca de impressões, noções e vivências foram fulcrais para a realização das atividades propostas. Este foram momentos muito enriquecedores para o grupo já que as crianças foram capazes de perceber que a partilha conduzia sempre ao alcance de uma solução ou contribuía para o desenvolvimento do trabalho de grupo.

Nos momentos de trabalho em pequeno grupo, as crianças apoiavam-se mutuamente, procurando soluções em parceria. Foi perceptível que estas são competências valorizadas e fomentadas pela equipa educativa, o que se manifesta na ampla apetência do grupo para este tipo de trabalho. Concluídas as propostas de atividade, os grupos eram sempre capazes de apresentar ao grande grupo a informação compilada com competência, pertinência e coerência.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Com a realização deste projeto, tendo em conta a sua especificidade, é possível corroborar o impacto que o mesmo teve na vida das crianças a curto prazo, cujo espetro se acredita se estenderá também a longo prazo. De facto, os conhecimentos que adquiriram relativamente à sustentabilidade manifestaram-se no seu discurso e em algumas ações. A descoberta de diferentes noções associadas à temática, da importância das mesmas e da responsabilidade que cada um tem a nível individual de proteger aquilo que é de todos numa escala global foi também fundamental para que, através da construção de novos conhecimentos, as crianças passassem a estar mais sensíveis para o respeito pela natureza.

Foi também observado que as mesmas se sentiam mais responsáveis para partilhar com adultos significativos e com os pares aquilo que iam descobrindo. É disso exemplo, a divulgação do projeto às famílias e a outras crianças da instituição que acabou por resultar, no envolvimento de pais das crianças no projeto e a visita de diferentes grupos da instituição e outros elementos da comunidade à instalação.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalham.

O contributo do grupo foi determinante para o desenrolar do projeto, isto porque se foi ancorando no interesses e efusividade com que as crianças encaravam cada uma dessas etapas, porque entendiam claramente que desempenhavam um papel crucial na preservação das espécies contribuindo com as suas competências específicas e transversais para todo o processo.

A curiosidade manifestada pelo grupo em prosseguir o projeto está na origem da decisão de

<p>continuidade do projeto ao longo deste ano letivo em contexto de sala dos 4 anos.</p>
<p>Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto</p>
<p>Ao nível da negociação o grupo teve oportunidades de escolha de acordo com aquilo que a equipa educativa considerava ser passível de respeitar a igualdade de oportunidades de cada um. Nos momentos de conversa com o grande grupo para se definir algo relacionado com o desenvolvimento de trabalho ou para solucionar um problema, a troca de informação realizada procurou sempre respeitar o desejo de cada um sendo que foi necessário fazer ver que nem sempre a vontade de cada um pode ser posta em prática sob pena de não ser o mais pertinente na altura.</p>
<p>Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidade adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica</p>
<p>Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.</p>
<p>O trabalho em parceria constante de toda a equipa pedagógica foi fundamental para que o projeto se implementasse com coerência e significatividade para o grupo. A equipa delineou a par das estratégias mencionadas pela dinamizadora no projeto, outras que respeitassem em determinado momento as necessidades de cada criança e ainda a sua faixa etária, o que contribuiu amplamente para a forte motivação do grupo no decorrer dessas atividades.</p> <p>O trabalho de parceria com a comunidade foi uma mais-valia para o desenvolvimento deste projeto já que o aproveitamento destes recursos ampliou a eficácia e pertinência do mesmo.</p>
<p>Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.</p>
<p>O desenvolvimento do projeto permitiu que a construção de conhecimentos abrangesse não só o grupo de crianças, mas também a equipa educativa, na medida em que todos adquiriram novos conhecimentos e quando necessário desconstruíram e reconstruíram outros.</p> <p>Este foi um projeto que abarcou uma série de experiências que potenciaram o desenvolvimento de competências transversais e específicas para a formação social e pessoal de cada criança na ótica do desenvolvimento sustentável.</p>
<p>Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.</p>
<p>A criatividade das propostas da dinamizadora foi um ótimo aliado no decorrer do projeto, no entanto só o conhecimento profundo da equipa sobre o grupo de crianças permitiu dar uma resposta mais completa às necessidades e interesses de todo o grupo. Existiram momentos em que para respeitar o ritmo de cada criança a equipa viu-se na obrigação de flexibilizar a planificação das atividades do projeto em prol do bem-estar do grupo. Foram utilizados neste projeto recursos audiovisuais e tecnológicos, livros, a colaboração da família em alguns momentos e procedeu-se à exposição de todo o projeto segundo a sua sequência lógica em contexto de sala de modo a que o mesmo pudesse ser consultado pelo grupo que após ter proporcionada a apropriação da informação ao grupo será exposto num outro espaço da instituição. A utilização de materiais diversificados bem como a apresentação da informação de forma inovadora foram dois marcos que em muito contribuíram para o sucesso das atividades junto das crianças.</p>
<p>Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.</p>
<p>A tomada de decisões decorreu sempre de forma democrática tendo em vista tornar a realização das propostas de atividade o mais pertinente e estimulante possível. A preparação das atividades foi</p>

atempadamente discutida e revista com a equipa educativa, tendo este aspeto sido determinante para o sucesso das mesmas.
Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.
A partilha foi a palavra de ordem ao longo do desenvolvimento de todo o projeto. De facto, a equipa educativa foi capaz de proporcionar espaços em que a dinamizadora se sentia parte integrante da mesma e, por isso, confiante para intervir junto do grupo.
Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.
Este projeto permitiu integrar a educação para a sustentabilidade em contexto pré-escolar de forma significativa para o grupo de crianças, já que ia ao encontro de um interesse comum evidente – os animais. A abordagem de uma questão aparentemente tão complexa como o desenvolvimento para a sustentabilidade adaptou-se ao contexto e à escala da faixa etária aqui contemplada permitiu que estas crianças desenvolvessem o sentido de responsabilidade ambiental, o que se traduziu nas suas considerações e nas suas ações.
Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e heteroavaliação do processo em curso.
A reflexão esteve presente no decorrer de toda a prática levada a cabo neste projeto. A mesma permitiu que a dinamização das atividades estivesse sempre ancorada a algum conhecimento sustentado relativo à temática em abordagem, isto porque é provável que a criança recorra em primeira instância ao adulto em busca de informação, pelo que cabe ao mesmo pesquisar previamente de modo a poder fornecer informação detalhada sobre a temática às crianças.
Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)
A avaliação das atividades realizada pelo grupo, oferecia um momento onde as crianças teciam apreciações críticas sobre as suas produções, ou sobre as experiências vivenciadas. Relativamente ao cumprimento de compromissos esta responsabilidade foi também evidente já que as crianças lembravam a equipa educativa que, por exemplo, não nos podíamos esquecer de terminar determinado animal. No momento de divulgação do projeto as crianças evidenciaram competência na interpretação lógica da sequência de atividades, sendo capazes de transmitir as noções e conhecimentos que haviam adquirido durante o processo de aplicação do projeto. Foi evidente a significatividade do projeto para as mesmas na medida em que o seu discurso revelava o sentido de responsabilidade e pertença que detinham para com este.