



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

HISTÓRIAS COM SENTIDOS NAS ARTES

Sónia Margarida Fraga Pereira Pinto



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Sónia Margarida Fraga Pereira Pinto

Histórias com sentidos nas Artes

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Adalgisa Castro Maia Pontes

Maio, de 2021

Ao meu marido, o Fernando...

AGRADECIMENTOS

Quero desta forma agradecer à Professora Adalgisa Pontes, pela sua orientação no estudo e nas práticas, ao Professor Carlos Almeida por toda a motivação, apoio prestado e persistência, à Professora Anabela Moura pelos seus conselhos, à Dra. Catarina Viana pela sua disponibilidade e apoio, à Bibliotecária Sónia Silva pela disponibilidade e ajuda, ao meu Marido por todo o apoio, aos meus pais, à minha Madrinha, às minhas filhas Bruna e Mariana pela compreensão e à minha amiga Raquel Lopes, que graças a este Mestrado tive a sorte de a conhecer...

RESUMO

Este estudo surgiu da necessidade de se verificar, os hábitos de leitura no âmbito da Literatura para a Infância e o recurso às Artes Visuais e à Música na idade pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), após se constatar que, atualmente, as crianças nestas idades, cada vez menos recorrem à Área Infantil da Biblioteca Municipal, preferindo utilizar o telemóvel dos pais, ou as tablets, nos seus tempos livres.

Neste sentido desenvolveu-se uma investigação de enfoque qualitativo, baseada na metodologia de investigação-ação, centrada nas práticas das implementações que decorreram na Biblioteca Municipal Tomaz de Figueiredo e no Centro Interpretativo do Barroco em Arcos de Valdevez, que envolveram a investigadora, as crianças participantes, os respetivos pais e também a Diretora da Biblioteca.

A intervenção curricular envolveu a planificação de atividades, seleção de recursos visuais e sonoros com o propósito de incentivar o gosto e o hábito da leitura, e a exploração de diversas técnicas e estratégias interdisciplinares convencionais e não convencionais. A recolha de dados no decorrer das implementações, envolveu a observação participativa da investigadora, o diário reflexivo, registos fotográficos e de vídeo, questionários aos pais e às crianças e uma entrevista à Diretora da Biblioteca.

Os dados permitiram verificar o lugar da Literatura para a Infância, tendo todos os participantes adultos vivenciado o impacto positivo, que tal experiência exerce sobre as crianças, havendo cada vez mais um enorme campo a explorar no domínio da leitura partilhada, da abordagem interdisciplinar e do desenvolvimento sensorial.

Conclui-se que os pais devem contribuir para que os seus filhos se sintam motivados pela leitura de literatura para a infância, como uma forma de arte, uma forma de comunicação, que valoriza as emoções, as sensações, a criatividade e a formação integral das crianças. Estimular tais contactos com os livros, e atividades lúdicas, pedagógicas, de diversão à volta de leitura, irá possivelmente contribuir para canalizar mais a atenção das crianças para o seu imaginário de fantasia e reduzir o seu interesse pelos *tablets*. Todos podem contribuir, pois como dizia Al Gore: *“Para se criar uma criança, não basta uma família... É preciso uma aldeia inteira!”*

Palavras-chave: Artes Visuais; Música; Literatura para a infância; Crianças em idade pré-escolar; Educação não formal

ABSTRACT

This study arose from the need to verify, the reading habits shared in the scope of Literature for Children and the use of Visual Arts and Music in pre-school age (from 3 to 6 years old), after verifying that, currently, children of these ages are increasingly less likely to use the Children's Area of the Municipal Library, preferring to use their parents' cell phones, or tablets, in their spare time.

In this sense, a qualitative investigation was developed, based on the action-research methodology, centered on the implementation practices that took place at the Municipal Library Tomaz de Figueiredo and at the Baroque Interpretative Center in Arcos de Valdevez, which involved the researcher, the children participants, their parents and also the Library Director.

A The curricular intervention involved the planning of activities, selection of visual and sound resources in order to encourage the taste and habit of reading, and the exploration of various conventional and unconventional interdisciplinary techniques and strategies. The collection of data during the implementations involved participatory observation by the researcher, the reflective diary, photographic and video records, questionnaires to parents and children and an interview with the Director of the Library.

The data made it possible to verify the place of literature for childhood, with all adult participants evidencing the positive impact that such an experience has on children, with an increasing field to explore in the field of shared reading, interdisciplinary approach and development. sensory.

It is concluded that parents should contribute so that their children feel motivated by reading literature for childhood, as an art form., a form of communication that values the emotions, sensations, creativity, and integral education of children. Stimulating such contacts with books, and ludic, pedagogical, fun activities around reading, will possibly contribute to channeling children's attention more to their fantasy imagination and reducing their interest in tablets. Everyone can contribute, because as Al Gore said: "To raise a child, a family is not enough ... An entire village is needed!"

Keywords: Visual Arts; Music; Children's literature; Preschool children; Non-formal education

Índice

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
Índice de figuras.....	vii
Listagem de abreviaturas	viii
CAPÍTULO I	1
INTRODUÇÃO	1
1. Contexto da Investigação	1
1.1 Problema da Investigação.....	3
1.2 Pertinência da Investigação	5
1.3 Questões de Investigação.....	6
1.4 Finalidades da Investigação.....	6
CAPÍTULO II	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
2.0 Introdução e Finalidades.....	7
2.1 Literatura para a Infância.....	7
2.1.1 A Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita	8
2.1.2 A Importância da Literatura para a Infância.....	9
2.1.3 O Papel do Contador de Histórias.....	12
2.1.4 A Literatura para a Infância e as Artes	15
2.2 Artes Visuais	16
2.2.1 Os benefícios das Artes Visuais na criança.....	18
2.2.2 Desenvolvimento da Expressão nas Crianças em Idade Pré- Escolar	23
2.3 Música nas Crianças em Idade Pré-Escolar.....	24
2.4 As crianças na idade Pré-escolar.....	30
2.5 A Educação não-formal.....	34
2.6 As Bibliotecas Públicas	35
CAPÍTULO III	38
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
3.0 Introdução e finalidades	38
3.1 Seleção da Metodologia de Investigação	38
3.2 Método Investigação-Ação.....	39
3.3 Contexto de Investigação.....	41
3.4 Participantes	42

3.5	Papel da investigadora.....	43
3.6	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	43
3.6.1	Observação.....	44
3.6.2	Diários.....	44
3.6.3	Inquérito por Questionários	45
3.6.4	Entrevista.....	45
3.6.5	Registos Visuais – Vídeo e Fotografia.....	46
3.7	Planos de ação	46
3.7.1	Ciclos de Ação	47
3.7.2	Ciclo um.....	48
3.7.3	Ciclo dois	49
3.7.4	Ciclo três.....	51
3.8	Considerações éticas.....	51
CAPÍTULO IV.....		53
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS.....		53
4.0	Introdução e Finalidades.....	53
4.1.1	1ª Sessão – A visão	53
4.1.2	2ª Sessão – O tato	62
4.1.3	3ª Sessão – A audição.....	69
4.1.4	4ª Sessão – O olfato e o paladar.....	74
4.2	Interpretação dos resultados.....	79
4.2.1	Utilização das novas tecnologias por parte das crianças.....	79
4.2.2	Envolvimento com a Literatura para a Infância, Artes Visuais e a Música.....	82
4.2.3	Benefícios da Literatura para a infância, das Artes Visuais e da Música.....	85
CAPÍTULO V.....		90
CONCLUSÕES.....		90
Implicações Educativas.....		92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		94
Apêndices		101

Índice de figuras

Figura 1 - Idade dos participantes.....	42
Figura 2 - Calendarização.....	47
Figura 3 - Cartaz das atividades na Biblioteca.....	49
Figura 4 - Cartaz da atividade no CIB.....	49
Figura 5 - Mapa das atividades.....	50
Figura 6 - Apresentação da história.....	55
Figura 7 - Leitura da história.....	55
Figura 8 - Início da atividade de Artes.....	56
Figura 9 - Pintura com aquarelas.....	57
Figura 10 - Pintura do “beijo surpresa.....	58
Figura 11 - Pintura de B.A.	58
Figura 12 - Pintura de E.N.	59
Figura 13 - Pintura de M.S.....	59
Figura 14 - Pintura incompleta de M.C.....	60
Figura 15 - Crianças a visualizar as imagens dos livros.....	61
Figura 16 - Leitura da poesia “Anjos de pijama”.....	63
Figura 17 - Colaboradora do CIB a explicar as características da Arte Barroca.....	64
Figura 18 - Crianças a sentir as formas através do tato, nos púlpitos.....	64
Figura 19 - Criança a modelar a forma de concha com o auxílio do teco.....	65
Figura 20 - Criança a modelar a moldura.....	66
Figura 21 - Anjo com “barriga grande” do A.E.....	67
Figura 22 - V.S. e L.P. a pintarem os anjos com guache dourado.....	67
Figura 23 - Crianças a expressarem o seu sentido crítico em relação aos seus trabalhos.....	68
Figura 24 - Resultado da atividade de modelagem e pintura.....	68
Figura 25 - Leitura da história com recurso aos instrumentos musicais.....	70
Figura 26 - Pintura do Pau de chuva com carimbos e tinta guache.....	72
Figura 27 - Crianças a experimentar o Pau de chuva.....	73
Figura 28 - Investigadora a mostrar o Esquilo que retirou do livro Mágico.....	76
Figura 29 - Crianças a cheirarem as especiarias.....	77
Figura 30 - Início da colagem dos ramos de Cedro e Pinheiro.....	77
Figura 31 - Colagem dos elementos naturais para decorar a árvore.....	78
Figura 32 - Resultado da atividade colagem e pintura.....	79

Listagem de abreviaturas

LI – Literatura para a Infância

OMS – Organização Mundial de Saúde

DGS – Direção Geral de Saúde

IFLA – The International Federation of Library Associations and Institutions

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNL – Plano nacional de Leitura

DGLAB – Direção geral do livro, dos Arquivos e das Bibliotecas

CIB – Centro Interpretativo do Barroco

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão apresentados os motivos que levaram a este estudo, o contexto da investigação, os problemas de investigação, as suas finalidades, as questões de investigação, e a sua pertinência.

Esta investigação apresenta-se estruturada em capítulos da seguinte forma:

- Capítulo I, com a exposição do tema, desde a definição do problema, a pertinência do estudo e os seus objetivos;
- Capítulo II, com a revisão da Literatura sobre os conceitos-chave relacionados com a temática: Literatura para a Infância; Artes Visuais; Música Pré-escolar; Educação não-formal;
- Capítulo III, trata da Metodologia de Investigação selecionada, do contexto da intervenção curricular, dos participantes, dos instrumentos de recolha de dados e dos procedimentos éticos;
- Capítulo IV, descreve a ação, apresenta a análise dos dados e os resultados;
- Capítulo V, encontram-se as conclusões.

1. Contexto da Investigação

Pensar sobre os hábitos de leitura nas crianças implica pensar na educação literária, nos textos de livros infantis, nas suas ilustrações, nos temas abordados, mas o que se observa em contexto pré-escolar, as crianças cada vez mais novas, optam por brincar com o telemóvel dos pais, seja na rua, nos jardins ou nos restaurantes. A vida acelerada das famílias e o pouco tempo que, em muitos casos, é dedicado à leitura de contos infantis em casa com os pais, como atividade regular ou continua no quotidiano familiar, estará na base de tal hábito que se tem vindo a fortalecer. Só não nos apercebemos dos riscos inerentes a essa utilização, pois o seu uso excessivo pode levar a que as crianças não procurem recorrer aos brinquedos, jogos ou livros infantis que lhes proporcionam a oportunidade para se deleitarem, divertirem, desenvolver o gosto pela leitura e alimentar a sua fantasia e imaginação.

A nossa sociedade está profundamente moldada pela integração de tecnologias digitais nas nossas vidas, fazendo estas já parte da nossa rotina diária. Por sua vez, as crianças nascem em lares repletos de tecnologias digitais como computadores, smartphones e tablets, estando expostas a estas cada vez mais jovens e, conseqüentemente, envolvendo-se na utilização destes dispositivos (Brito & Dias, 2017, p. 72).

Segundo a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a idade pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, cabendo aos educadores incentivar a exploração de atividades lúdico-criativas, que ajudem as crianças a crescer, a compreender o mundo, adquirir conhecimentos acerca dos outros, e promovam o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional (principalmente a criatividade, o sentido estético, a capacidade de exteriorizar as emoções e adquiram o gosto pela leitura).

A Literatura para a Infância, as Artes Visuais e a Música, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M, 2016), estão incluídas na mesma Área de Expressão e Comunicação, por “terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 43).

De acordo com Vigotsky, “o processo de aprendizagem assenta no que as crianças trazem da microcultura familiar: o que já sabem e pensam. Para criar as melhores condições de aprendizagem, é necessário conhecer o contexto familiar da criança” (citado por Vonta, 2009, p. 22). O que se pode deduzir que a família exerce enorme influência nas crianças, nomeadamente nos seus comportamentos, pois muitas vezes as crianças gostam de imitar os seus familiares. Considerando a atualidade da vida familiar das crianças, realçando a necessidade crescente do uso das tecnologias (telemóvel, tablet, etc.) por parte dos pais, seja para consulta, tele trabalho ou para aceder às redes sociais, as crianças adaptam-se a estas rotinas e muitas vezes verifica-se que em algumas famílias, estas permitem que as crianças pequenas utilizem dispositivos digitais portáteis, tais como o telemóvel ou a tablet, para jogar, para visualizar animações na aplicação *Youtube*, ou para se ‘entreterem’ e tranquilizarem quando estão muito agitadas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019) alerta para o perigo de exposição prolongada das crianças a estas tecnologias, como se pode ler:

Children 3 - 4 years of age should not be restrained for more than 1 hour at a time (e.g. in prams/strollers) or sit for extended periods of time. Sedentary screen time should be no more than 1 hour; less is better (p. 8).

Ou seja, quando a OMS refere que as crianças entre os 3 a 4 anos, não devem estar mais do que uma hora em frente a um ecrã, também já inclui a televisão, pelo que se pode

deduzir que não é recomendável o uso excessivo das tecnologias. Em relação aos riscos, podemos igualmente analisar os argumentos de outros investigadores tais como Sonck et al. (2012) e Mascheroni & Murru (2014, citado por Brito e Dias, 2017). Estes últimos referem que “durante a infância, as crianças são curiosas e são receptivas à informação interativa que lhes é proporcionada. Mas as crianças pequenas estão também mais expostas e vulneráveis à influência dos media e aos riscos online” (p. 83). Também Ponte (2009), no seu estudo intitulado “Mapeando riscos e oportunidades no uso da internet por crianças”, afirma que

No discurso dominante sobre os riscos e as vantagens da internet, a criança tende a ser considerada sobretudo como recipiente – como vítima passiva de conteúdos prejudiciais que não procurou, contactando com eles por via acidental, ou como beneficiária de oportunidades proporcionadas pela rede, conteúdos e aprendizagens educativas, sobretudo (p. 80).

Este é um facto que tem sido estudado e reforçado por outros investigadores, tais como Simões et al. (2014), que salientam que “a idade do primeiro acesso à internet revela que, como noutros países, também em Portugal as crianças mais novas começam a explorar mais meios digitais móveis, incluindo os tablets” (p. 53). Apesar do acesso a estas novas tecnologias trazer alguns benefícios, também é importante atender ao risco do seu uso excessivo. Os mesmos autores dizem ainda que:

No uso excessivo do smartphone, destacam-se valores superiores aos do uso excessivo da internet. Tal explica porque é que a maioria das crianças e adolescentes portuguesas afirma sentir necessidade de verificar o telemóvel ou ficar aborrecida se não pode usar o smartphone porque está sem bateria ou sem rede (2014, p. 56).

1.1 Problema da Investigação

Övén (2015), alerta igualmente para questões mencionadas em diversos estudos, que demonstram que as crianças que jogam demasiado podem adquirir e demonstrar um comportamento impulsivo, problemas de concentração e dependência destas tecnologias.

Para além dos riscos que o uso das tecnologias comporta, também se verifica que as crianças cada vez menos recorrem a outras áreas de interesse nos seus tempos livres, nomeadamente aos livros. Segundo a responsável pela Biblioteca Municipal, Tomaz de Figueiredo, cada vez menos as crianças e os seus pais, procuravam a área infantil da Biblioteca Municipal para requisitar livros ou ver as histórias, o que se pressupõe, que cada vez menos, os pais recorrem aos livros e mesmo as crianças procurem mais a tecnologia do que os livros. Também Sim-Sim (2009), argumenta que,

No estudo Reading at Risk, publicado em 2004, é notória a diminuição de leitores não só de textos literários, mas também de outro tipo de livros. Este decréscimo de leitores

aparece correlacionado com o uso de tecnologia eletrônica, nomeadamente a Internet, os jogos de vídeo e os dispositivos digitais portáteis (p. 297).

Considerando o estudo realizado em Portugal, Neves e Lima (2009), salienta ainda que,

Em Portugal, para além dos baixos níveis de literacia e de hábitos e práticas de leitura comparativamente com outros países, designadamente europeus, que estão na base do lançamento do próprio Plano Nacional de Leitura, e que os estudos realizados confirmam, importa também ter em conta os baixos níveis de frequência de bibliotecas da população portuguesa (p. 16).

Segundo um estudo recente de Mata et al. (2020), sobre “as práticas de leitura dos Estudantes dos Ensinos básico e Secundário”, os resultados “revelam um decréscimo dos valores dos indicadores relativos à posse de livros em casa e de leitura de livros por parte dos alunos, em particular do ensino secundário, entre 2007 e 2019” (p. 54). Também Furtado (2015), no seu estudo “Entre a Leitura Digital e o abandono da leitura”, refere que o livro deixou de ser o meio privilegiado para a transmissão de conhecimentos, mas que o impacto dos livros digitais também está por esclarecer relativamente às competências de leitura e escrita e ressalva que,

Martyn Daniels deixa no ar uma hipótese mais tenebrosa: pensou-se que a leitura das crianças e adolescentes estava a migrar do impresso para o digital, mas na realidade o seu consumo de informação está de facto a afastar-se da leitura e da escrita (...). Mais ainda, a percentagem de jovens que lê diminui 25% desde 2005 (p. 147).

Atendendo à constatação dos poucos hábitos de leitura e da dependência das tecnologias, e tendo presente a investigação de muitos especialistas, ao referirem que as crianças demonstram grande motivação para as atividades de expressão, nomeadamente as Artes Visuais, Música e a Linguagem e aos seus consequentes benefícios, surge a pertinência desta investigação, através de atividades estimulantes a nível físico, mental e emocional, no sentido de verificar estudos anteriores em consonância com estratégias mais atuais, tal como nos diz Lowenfeld (1977),

A vida e a arte são inseparáveis. A criança que se desenvolver em tal ambiente, sentir-se-á sempre estimulada por tudo o que a cerca. Encorajada, desde cedo, a usar os seus olhos, seus dedos, seus sentidos de tato e de audição, bem como seus sentimentos, reagirá sensitivamente. Nunca se tornando rígida em sua reação, essa criança será sensível às mudanças e se conservará maleável diante de grande variedade de estímulos que virão ao seu encontro. (1977, p. 42)

Através da Literatura para a Infância (LI), proporciona-se às crianças livros com boas ilustrações que as podem deliciar e divertir. A análise de imagens pode ser uma ótima maneira de as levar a desenvolver o gosto pela leitura e contar histórias, recitar rimas e poesia é “encher-lhe” os ouvidos com a música e a magia das palavras. Neste sentido, a escola e a biblioteca também poderão assumir um papel relevante (Rosado, 2011, p. 97). No XV Seminário

Internacional da Educação, subordinado ao tema “A Arte na educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento”, destacou-se que,

A Arte deve ser vista como forma de expressão e manifestação de sentimentos, emoções e conhecimentos que estão intimamente relacionadas com a percepção de mundo e imaginação de cada criança. A criança na educação infantil explora os sentidos em tudo que faz. Através da realização de atividades artísticas ela desenvolve sentimento, auto estima, capacidade de representar o simbólico. A arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções (p. 9).

Através da literatura e das artes (Visuais, Musicais e Dramáticas) diversos assuntos como ecologia, problemas sociais, a escola, o mundo da fantasia, família, problemas do dia-a-dia, atraem a atenção das crianças pelo desenrolar que as histórias proporcionam, o que ajuda a modelar o gosto por esta área e a OMS (2019) e o Guideline Development Group – GDG, reforçam essa ideia dizendo:

The GDG recognized that sedentary time may include time spent engaged in quiet play without electronic media. These pursuits, such as puzzles, block building drawing, colouring, cutting out, singing, music etc. are important for child development and these activities have cognitive benefits (p. 9).

1.2 Pertinência da Investigação

Desta forma é pertinente repensar na educação e no papel da leitura como um valioso instrumento para o enriquecimento das vivências emocionais das crianças. Segundo o quadro estratégico do Plano Nacional de Leitura (PNL, 2017) é necessário motivar as crianças e os jovens a adquirirem hábitos de leitura, tal como os estudos nacionais e internacionais (PISA, 2009; National Literacy Trust, 2013; Common Sense Media, 2014) argumentam,

têm evidenciado a diminuição da leitura extensiva e da leitura por prazer. As boas competências de leitura, o sucesso educativo e a leitura por prazer estão indissociavelmente ligados. Temos de encorajar as crianças e jovens a tornarem-se leitores autónomos, independentemente do suporte de leitura que escolham. A aquisição de hábitos e do gosto pela leitura exigem a prática sistemática e regular da leitura, o envolvimento emocional e a motivação intrínseca dos leitores através de um exercício livre e voluntário que estimule os indivíduos a, progressivamente, lerem cada vez mais e melhor (p. 29).

Também os pais e encarregados de educação podem influenciar os seus filhos, para que estes adquiram hábitos de leitura e desenvolvam a sua criatividade, pois, tal como Spiegel (2001) alega “os pais desempenham um papel crucial no desenvolvimento de crianças que tenham atitudes positivas em relação à leitura e que se tornem leitores bem sucedidos” (p. 89).

Atendendo à OMS (2019), quando as crianças deixam de ser sedentárias e recorrem menos às novas tecnologias, o seu desenvolvimento global é promovido: “the benefits of less screen-based sedentary behaviour (TV viewing, watching videos, playing computer games)

include reduced adiposity, improved motor and cognitive development and psychosocial health (p. 9). Neste sentido é essencial proporcionar às crianças em idade pré-escolar atividades que lhes permitam escutar histórias, ver livros e fazer atividades de Artes Visuais e Música, e ajudar os pais a refletirem sobre os benefícios que estas podem ter com tais atividades.

1.3 Questões de Investigação

- Qual a importância das artes para contar histórias e criar hábitos de leitura na área infantil da Biblioteca?
- Que benefícios a Literatura para a Infância, as Artes Visuais e a Música podem trazer para as crianças em idade pré-escolar?

1.4 Finalidades da Investigação

As finalidades da investigação são as seguintes:

- (i) Explorar estratégias e recursos para contar histórias em contextos não formais através das Artes Visuais e da Música
- (ii) Refletir sobre o contacto que as crianças têm com a LI dentro e fora do contexto escolar;
- (iii) Analisar as conceções dos pais sobre a LI e o papel que ela desempenha nas rotinas com os seus filhos;
- (iv) Promover a leitura acompanhada através de atividades interdisciplinares.

Sumário

Este capítulo introduziu o contexto da área da investigação, declaração do problema, finalidades e questões-chave da investigação, como resultado da constatação do uso excessivo de dispositivos digitais portáteis por parte das crianças do contexto pré-escolar, em detrimento da valorização do fenómeno literário e da ausência das leituras que perdem o espaço no seio familiar. Concluiu-se ser necessário rever teorias e práticas sobre a LI através da exploração artística e lúdica com as crianças e refletir sobre o papel das artes no fortalecimento do gosto pela leitura.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.0 Introdução e Finalidades

Neste capítulo apresenta-se a revisão da literatura sobre os conceitos-chave desta investigação, com a intencionalidade de verificar, aprofundar e fundamentar a pertinência da Literatura Infantil, em articulação com as Artes Visuais e a Música, em contextos não formais, adequados às crianças em idade pré-escolar.

2.1 Literatura para a Infância

A abordagem que aqui se faz sobre a Literatura para a Infância (LI) resulta da necessidade de explorar a articulação da mesma com a área da expressão e comunicação, à qual está integrada, através da linguagem oral e abordagem à escrita. A LI é também arte, é fenómeno resultante da criatividade, representando as emoções, os sentimentos, a vida através da palavra. Ela engloba uma série de livros como os contos de fadas, fábulas, histórias tradicionais e contemporâneas, com o potencial literário de proporcionar diversas aprendizagens, essencialmente a nível emocional, através do “Maravilhoso” das histórias, que reportam para a imaginação das crianças.

Segundo Alçada (2002), a LI é um “género literário a que damos o nome de maravilhoso, à medida em que foram passando a escrito lendas e fábulas, histórias de príncipes e princesas, de fadas e bruxas, magos e gigantes” (p. 64). Rodrigues (2007), considera-a “como toda a produção literária, intencionalmente concebida pelo adulto, com vista a atingir um público de potencial recepção infantil, atendendo à especificidade e à faixa etária do seu destinatário – a criança” (p. 168). Também Ramos (2005) no seu estudo sobre a “Infância e Literatura: Contributos para uma leitura da narrativa infantil contemporânea” reforça que a LI,

compreende uma produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária, assim como da ideia de que os textos para as crianças, apesar de se destinarem a um público consideravelmente jovem, podem ser concebidos como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos (p. 117).

Ao considerar-se importância da LI nas crianças é também importante compreender, entre outros aspetos, os processos da aprendizagem da linguagem, o papel do contador de histórias e o envolvimento entre a Literatura Infantil e as Artes, também elas com uma

linguagem própria, que quando articulada com a literatura, pode ajudar a reforçar os sonhos, o imaginário e o real e as ideias.

2.1.1 A Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita

As crianças muito antes da idade pré-escolar, desenvolvem a sua estrutura fonológica na linguagem oral, pelo que através de aprendizagens, este conhecimento passa para uma noção consciente da composição fonémica das palavras faladas, que é fundamental para aprenderem a ler, ou seja, a linguagem oral é fundamental para o processo da leitura e escrita. (Cruz, 2020)

Segundo Moura (2009), a consciência fonológica é a competência do processamento fonológico na linguagem e “a mais amplamente estudada e a mais associada aos problemas na leitura e escrita” (p. 75). Para desenvolver esta competência, Moura (2009), refere que é “fundamental que os Educadores de Infância implementem de forma sistemática actividades e exercícios para poderem trabalhar e intervir com as crianças em idade pré-escolar ao nível do processamento e da consciência fonológica” (p.76). A linguagem e a aprendizagem estão interligadas, pelo que “o desenvolvimento da linguagem condiciona não só o desenvolvimento do indivíduo como também sua integração social, já que linguagem é, no mais amplo sentido, qualquer meio de comunicação” (Grosso & Belloti, 1976, p. 25).

Segundo Cardoso e Balça (2017), “o nível de elaboração das conceções das crianças que irão iniciar o 1º ano de escolaridade, no que diz respeito à leitura e à escrita, é influenciado pelas práticas/contacto com a leitura e materiais impressos nos vários contextos onde estas interagem” (p. 430). Considerando as orientações curriculares para a educação pré-escolar, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, pertence à Área de Expressão e Comunicação, cujos domínios englobam formas de linguagem para as crianças exprimirem os seus pensamentos e emoções (Silva et al., 2016).

A linguagem oral no pré-escolar, pode ser estimulada através de um clima de comunicação em diversos contextos, fomentando o diálogo que permita o alargamento do vocabulário das crianças de uma forma lúdica, como a utilização de rimas, divisão silábica, trava-línguas. “A poesia, como forma literária, constitui também um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos como, por exemplo, a sensibilização estética” (Silva et al, 2016, p. 64).

Em relação à abordagem à escrita é importante facilitar o contacto das crianças com diferentes tipos de texto, através dos livros, estimulando o prazer da leitura e o

desenvolvimento da sensibilidade estética. Pessanha (2003), afirma que “pontos de vista recentes defendem que os alicerces da linguagem escrita se adquirem desde muito cedo através de experiências e vivências sociais frequentes no dia a dia, tais como: ouvir contos e histórias infantis” (p. 156).

2.1.2 A Importância da Literatura para a Infância

Considerando a importância do estímulo da linguagem oral nas crianças antes de chegarem ao 1º ciclo, através de atividades que incluam modelos linguísticos, é na educação pré-escolar que surge esta possibilidade, através dos educadores que “podem atuar como facilitadores do desenvolvimento da linguagem através da criação de oportunidades para que certos tipos de linguagem ocorram e que permitam que as crianças falem e se expressem” (Cruz, 2020, p. 5). Segundo Silva et al. (2016),

as histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (p. 66).

Para além do Jardim de Infância, também em casa ou em outras instituições de ensino com aprendizagens não-formais, como as Bibliotecas, podem permitir às crianças o desenvolvimento da linguagem oral e a abordagem à escrita, com atividades que envolvam os livros de Literatura Infantil. “O contacto e o recurso a Bibliotecas devem também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e cultura” (Silva et al, 2016, p. 67).

o papel desempenhado pela literatura infantil no gosto pela leitura desde a primeira infância: a familiaridade com os textos literários permite às crianças não apenas conhecerem o mundo, mas deixarem-se fascinar pelas histórias ou pelas personagens que povoam esse mundo, num processo tantas vezes de uma subtil mistura entre o legado da tradição oral e a imaginação dos autores (Amaral, 2014, p. 9).

Também o Plano Nacional de leitura (PNL, 2017), foi concebido pelo Governo de Portugal e é direcionado para uma intervenção que envolvem as áreas da educação, da cultura, da ciência, tecnologia e ensino superior e com o propósito de estimular e desenvolver competência e hábitos de leitura e escrita nas crianças, tal como se pode verificar nesta citação

temos de encorajar as crianças e jovens a tornarem-se leitores autónomos, independentemente do suporte de leitura que escolham. A aquisição de hábitos e do gosto pela leitura exigem a prática sistemática e regular da leitura, o envolvimento emocional e a motivação intrínseca dos leitores através de um exercício livre e voluntário que estimule os indivíduos a, progressivamente, lerem cada vez mais e melhor (...). Através do acesso facilitado a leituras significativas e de iniciativas diversificadas de carácter informal procurar-se-á incentivar o prazer de ler e formar leitores para a vida (p. 23).

No PNL podemos encontrar uma série de Projetos que podem ser desenvolvidos a nível escolar, em casa com os pais e nas Bibliotecas e também uma lista de livros de Literatura Infantil recomendados para cada nível escolar. Desta forma reforça-se a ideia de que “os contos orais ou escritos são uma importante e privilegiada forma de discurso que reflecte e veicula desde tempos imemoriais uma interpretação cultural dos aspetos da experiência humana” (Magalhães, 2002, p. 22). Arribas (2008) acrescenta que “as crianças que ouvem histórias entre os 2 e os 5 anos vão adquirindo experiência a respeito de carácter simbólico da linguagem” e contactam com as “caraterísticas particulares da linguagem escrita, quanto à construção, organização, ritmos, etc.” (p. 181). Por outro lado, Magalhães (2002) refere que, “estudos já clássicos neste âmbito sugerem que ouvir ler e contar histórias simples gera a construção de esquemas mentais que representam as regularidades dos textos tantas vezes escutados” (p. 23).

Através do contato regular com narrativas, as crianças já conseguem interpretar os textos que ouvem, pelo que Magalhães (2002), diz ainda que,

as crianças habituadas a escutar histórias vão construindo, desde tenra idade, conhecimento acerca da continua elaboração e organização do sentido próprias da língua escrita e das suas estruturas e, quando iniciam a aprendizagem formal da face escrita da língua, o discurso aí utilizado é-lhes familiar (p. 24).

Assim sendo, é através das histórias que as crianças desenvolvem a aprendizagem da linguagem oral, permitindo conhecer a estrutura correta de uma frase, o contacto com novas palavras, e o alargar do seu vocabulário. Para Viana (2002),

ler para as crianças aparece como uma das atividades mais importantes para favorecer a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura. Não chega, no entanto, ler para criança; é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiadores (p.33).

Também as histórias transmitem emoções e valores fundamentais na sua formação pessoal e social, pelo que “é importante que as crianças possuam as palavras adequadas àquilo que sentem ou querem transmitir” (Viana, 2002, p. 50). Segundo Oliveira (2009, p.55), no seu estudo sobre as “Histórias Infantis e formação de valores morais” a LI

promove, nas crianças, uma importante função moral e cívica. Ao contactar com o maravilhoso das narrativas, a criança vive variadas experiências que desenvolvem a sua imaginação, a compreensão dos valores e várias outras aprendizagens de diferentes categorias.

Em relação às aprendizagens, tal como refere Castle (2001), as crianças quando escutam histórias, demonstram um “aumento do entendimento dos padrões de linguagem, de estrutura do texto, de vocabulário, de leitura oral fluente, de experiências de outros indivíduos

de conceitos multiculturais, do papel do autor, da imaginação, etc.” (p. 168) e Silva & Simões (2009) acrescentam que,

responsabilizar e consciencializar o leitor ainda criança é prepará-lo para um contacto permanente com um receptáculo avantajado em emoções e experiências semióticas cognitivas. Isto é, a literatura de potencial recepção infantil e juvenil deve proporcionar ao leitor experiências suscitadoras dos mais diversos efeitos perlocutivos, realizados pela sua interacção cúmplice e inquieta enquanto leitor implícito (p. 14).

Através das imagens mentais que a criança cria na sua imaginação sobre a narrativa, ao ouvir as histórias, está assim a construir a sua interpretação simbólica. Macedo & Silva (2009) consideram que “a articulação dos sentidos, dada pelo contacto com os livros infantis, com as palavras e com a interacção semiótica texto/imagem poderão promover o desenvolvimento do conhecimento lexical em parceria com os valores da imaginação” (p. 18). Em relação às estruturas das narrativas, Magalhães (2002) deixa claro que,

privilegia a narrativa como uma organização discursiva orientada para um efeito a produzir no interlocutor. Neste sentido, a estrutura narrativa gera-se na interacção entre um conteúdo a comunicar, a organização textual, o interlocutor e o contexto situacional (p. 121).

Para Amaral (2014), quanto mais rico e diversificado se revelar o contato inicial das crianças com os textos de literatura infantil, maiores serão as probabilidades de “formarmos leitores para o resto da vida”, como futuros cidadãos capazes de ler e interpretar o mundo que os rodeia e estimular o sentido estético e a consciência crítica (p. 9). Mesmo quando as crianças ainda não sabem ler, quando é permitido que estas folheiem o livro após ouvir a história, a tendência é para fazerem o reconto e reproduzirem a história tal como a ouviram, utilizando por vezes a mesma entoação de quem a contou e tal como Viana (2002) salienta, “quando a criança finge ler ao narrar uma história que lhe é familiar, olhando para as imagens e para o texto impresso, está a desenvolver uma série de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 48). Pontes (2009), no seu estudo sobre “a literatura infantil e o fantástico e maravilhoso”, adianta que

a expansão da imaginação e da fantasia, elementos substanciosos e necessários para o seu desenvolvimento. Por isso, o fantástico e o maravilhoso incluído nas obras literárias resgatam, além dos aspectos afetivos e emocionais da criança, a possibilidade de avançar em torno de uma formação leitora, tão necessária atualmente no mundo, e principalmente nos dois países de língua portuguesa (p. 351 e 352).

Por sua vez Vygotsky (2009), refere que a criação literária infantil permite à criança exercitar “as suas aspirações e hábitos criadores, dominar a linguagem, o subtil complexo instrumento de formular e transmitir os pensamentos humanos, os seus sentimentos, o mundo interior do homem” (p. 85) e Pessanha (2003), diz que quando as crianças estão expostas aos contos ou histórias infantis “Desenvolvem capacidade de literacia, que surgem de forma espontânea e inesperada constituindo uma forma prematura de conceptualizar o

desenvolvimento da leitura e da escrita na fase pré-escolar” (p.156). Neste sentido, conclui-se com a opinião de Macedo (2017) que, “de forma inconsciente, a criança desenvolve competências fonológicas que facilitarão o processo de aprendizagem da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, conseqüentemente, a fluidez e expressividade conversacional” (p. 27).

2.1.3 O Papel do Contador de Histórias

O contador de histórias, nomeado por muitos autores como narrador ou animador, tem um papel fundamental no que concerne à leitura ou conto das histórias, ou seja, é da sua competência manter a atenção das crianças desde início até ao fim da história, transmitir as emoções e diferentes situações do enredo e dar ênfase às falas das personagens. “As histórias estão claramente relacionadas com respostas afetivas. Um bom contador de histórias faz vibrar as emoções, tal como um bom violinista faz vibrar as cordas do violino” (Egan, 1994, p. 41). Para Arribas (2008)

qualquer pessoa que já tenha contado histórias para crianças pequenas sabe da fascinação produzida pela palavra, a palavra com uma tonalidade, com um ritmo, com cadências. Sabe dos olhos arregalados imaginando aquilo de que se está falando. Sabe dos movimentos do corpo das crianças, levantando braços, encolhendo ombros, assustando-se ou rindo com os personagens (p. 188).

Um dos aspetos importantes que um contador de histórias deve ter em conta é a criatividade e imaginação das crianças ao ouvir um conto, pois a interpretação dos acontecimentos que ocorrem na história, dependem do ponto de vista de cada criança, pelo que é essencial estimular as crianças a expressarem o que sentem ou imaginam, ou seja, o objetivo é “avivar a imaginação e a criatividade da criança” e através da história, “desenvolver e estimular a facilidade de compreensão e expressão” (Arribas, 2008, p. 190). Segundo Sinatra (2001), quando o imaginário das crianças é estimulado através de histórias, “a produção de imagens e a resposta emocional podem ocorrer antes, durante e após a leitura e a escrita e parecem estar envolvidas no uso de estratégias, tais como fazer previsões (...), resumir, avaliar, valorizar, debater e revisar” (p. 132). Desta forma, quando as crianças expressam a sua opinião sobre a história, também estão a desenvolver a linguagem oral mas, Calçada (2014), alerta para “o papel dos mediadores de leitura é particularmente relevante e importante no percurso de formar leitores, leitores competentes, autónomos e críticos” (p. 11). Magalhães (2002), salienta ainda,

os contos propiciam diálogo entre adultos e crianças. Normalmente, os adultos que costumam ler e contar histórias também ajudam a criança a explorar o seu próprio mundo à luz dos eventos dos contos e a recorrer às suas experiências para interpretar os factos narrados (p. 24).

Segundo Silva et al (2009), “A leitura, a interpretação e a exploração fazem parte de um todo na consecução de um maior envolvimento com o texto literário” (p. 20) e ler em voz alta para as crianças e estudantes de todas as idades fornece “um modelo de leitura expressiva, entusiástica; transmitem o prazer de ler do leitor para o ouvinte e convidam os ouvintes a lerem” (p. 233). Spodek & Saracho, (1994), citado em Viana (2002), defende também a esse propósito que,

ler em voz alta textos em grande formato desenvolve o conceito de leitura e de habilidades pró-leitoras (tal como a progressão direita/esquerda), ajuda à compreensão das convenções do impresso, dá à criança o sentido da linguagem escrita, desenvolve a discriminação visual e o reconhecimento de letras e palavras (p. 53).

Também Ribeiro (2018), reforça que ler em voz alta facilita à aquisição de competências de linguagem por parte das crianças, facilitando a aprendizagem da leitura e permite criar momentos de partilha e salienta como principais benefícios: 1- Contribuir para o estreitamento de laços afetivos; 2 - Ajudar no desenvolvimento da linguagem e aquisição de vocabulário; 3 - Inteirar das mensagens e aprendizagens sobre a vida; 4 - Desenvolve a atenção e concentração; 5 - Favorecer o pensamento crítico; 6 - Desenvolve a criatividade e a imaginação; 7 - Aquisição de novos conceitos; 8 - Aprendizagem e gosto pela leitura; 9 -Desenvolve a capacidade expressiva; 10 - Favorece a autoestima e competências sociais.

No caso de na leitura em voz alta ser possível a utilização de um livro grande, na sua leitura “facilita o apontar do dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direccionalidade da escrita e da leitura” e também a correspondência entre o que está impresso e o que é falado (Viana, 2002, p. 53). O contador de histórias é o interprete entre o livro e as crianças que o escutam e esta forma de literatura oral é uma forma literária essencial para a criança que vai aprender a ler, neste sentido ao contar a histórias, não se pretende teatralizar o contexto ou fazer apenas um resumo. Segundo Silva & Simões (2009),

é importante, a cooperação do adulto-mediador que nunca deverá reduzir (...) o texto à sua estrita estrutura de códigos e regras morfossintáticas e linguísticas, ausentando dele a verdadeira noção de literariedade, pois, assim, privaria o leitor mais jovem da verdadeira componente estética e literária da obra (p. 14).

Estudar o processo de “compreensão e produção de histórias” demonstra-se essencial para conhecer as implicações desta forma de pensar e discursar no decorrer do desenvolvimento do individuo e da sociedade (Magalhães, 2002). Quando as crianças escutam histórias de uma forma lúdica, a nível da linguagem oral, estão a aprender e a definir estratégias de compreensão, organizam-se no tempo e espaço e adquirem conhecimentos linguísticos, pelo que, contribui para o desenvolvimento nas funções a nível cognitivo, linguístico e afetivo (Viana, 2002). A narração de histórias normalmente inicia com uma breve introdução a

descortinar o que vai acontecer, como uma forma de motivar o interesse das crianças para escutar a história, seguidamente passa-se para a “orientação”, com a informação sobre as personagens, o lugar e o tempo onde decorre a história, sendo por vezes, apresentadas ao longo da narrativa. No final encontra-se a “avaliação” entre o meio e o final da história e consiste na “razão porque vale a pena conta-la” e termina com a “queda” ou “coda” que constitui a expressão usada sempre no final da história “e Vitória, Vitória, acabou-se a história!” (Magalhães, 2002, p. 120), e também “Perlim, pim, pim! A história chegou ao fim!”. Simões *et al* (2009) salientam que as atividades no fim da leitura,

pretendem provocar reflexões, facilitando a análise e a síntese e promovendo resposta pessoais e conexões com ideias, temas e valores (...), o que suscita o prazer da leitura e estimula uma relação afetiva com o texto, passando a leitura a ser vista como uma actividade significativa para os envolvidos (p. 27).

Também Viana (2002) refere que a leitura da história abre o caminho à sua exploração, a descrever as personagens, a fazer perguntas sobre as palavras desconhecidas e a sua divisão silábica, a fazer rimas, descobrir conjuntos e uma série de atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças. Contudo, Simões *et al* (2009), referem que “ao docente/mediador cabe contribuir na divulgação da pluralidade das mensagens pela seleção de textos literários que apelem à cooperação interpretativa do leitor enquanto construtor de significados” (p. 21).

é fundamental que o professor/mediador seja capaz de decompor certas complexidades inerentes ao texto literário, dando-o a ler de forma lúdica e diversificada nas estratégias de leitura, promovendo desta forma, a compreensão para além do nível literal e explícito através de actividades aprazíveis para as crianças (Simões *et al*, 2009, p.27).

Num contexto escolar, atividades como a “hora do conto”, podem ser proporcionadas às crianças com regularidade, tornando este momento num pequeno refúgio à fantasia e criatividade, proporcionando aprendizagens de forma lúdica e agradável. Segundo Veloso (2006),

a “hora do conto”, momento mágico em que adulto e crianças saboreiam o puro prazer da história lida ou contada, sem outras exigências que não sejam a comunhão vivida pelo grupo; é o kit-kat (passe a publicidade) de descontração do dia de trabalho (p.27).

Por fim importa aqui referir o papel dos pais na influência pelo gosto da leitura dos seus filhos, permitindo o seu contacto com os livros. Já é habitual os pais referirem que os seus filhos lhes pedem para contarem histórias ao adormecer, pelo que é essencial a sua colaboração, bem como transmitir atitudes positivas em relação aos livros e às histórias. Como refere Spiegel (2001), “os pais desempenham um papel crucial no desenvolvimento de crianças que tenham atitudes positivas em relação à leitura e que se tornem leitores bem-sucedidos” (p. 89).

2.1.4 A Literatura para a Infância e as Artes

Segundo Sinatra (2001), “a arte, em particular a arte visual, pode ser uma força poderosa para a produção da narrativa ou para a interpretação da literatura (...) uma criança pode ler primeiro e, então, ser solicitada a visualizar, absorver ou interpretar” (p.132). Macedo & Silva (2009) assumem que,

os textos das crianças, assim como os desenhos, constituem produções preciosas para o exame do imaginário infantil. Vemos que, através da expressão plástica, a criança dá a conhecer “as imagens dominantes”, tais como as flores, a casa, a terra, o céu, o Sol (...) que confirmam que, embora ainda participe de um imaginário restrito, ela já tem alcance simbólico (p. 17).

Sinatra (*idem*), refere que para as artes permitem a representação, através de diversas linguagens, das experiências sensoriais, em que o seu pensamento é representado de uma forma não-verbal e “para as crianças pequenas, o pensamento representativo, pode ser expresso através de formas diferentes, como gestos e linguagem corporal, jogo, modelagem, tarefas de construção, desenho e pintura” (p.124). Desta forma, através das imagens as crianças são levadas a interpretar e imaginar, dando-lhes significado e participando num texto. Através da representação anímica entre seres e objetos, produz-se uma tentativa de interpretar o mundo, levando-o no futuro a escrever os seus próprios textos (Macedo & Silva (2009). Também Viana (2002), salienta que as crianças no conto e reconto da história estão a evocar imagens e transformam-nas em conteúdo linguístico. Para Silva et al (2009), a leitura das imagens “obriga à sistemática existência de reflexões, diálogos verticais e buscas de vários sentidos intertextuais por parte de todos os que realizam, na aventura do imaginário, uma viagem enriquecedora” (p. 20). Charréu (2006), no seu estudo sobre a arte visual contemporânea, ilustração e literatura para a infância assinala que

a ilustração de livros infantis é, simultaneamente, e de forma crescente, uma forma artística por direito próprio e uma parte integral da composição literária do livro que cada vez mais tem vindo a ser considerado como obra de arte. Para apreciar completamente os estilos, os meios de expressão e as técnicas representadas devemos duplamente familiarizar-nos não só com aspectos conceituais, didáticos e técnicos da arte contemporânea, como também com os propósitos, as finalidades, a composição e a arquitetura de livros para crianças (p. 18).

A criança consegue agrupar diferentes tipos de arte numa só atividade artística, ao inventar o que fala e ao registar através de um desenho, a criança fala ao mesmo tempo que desenha (Vygotsky, 2009). A criança representa uma personagem e compõe o texto que corresponde a esse papel. Este sincretismo demonstra a raiz comum da qual partiram todos os diferentes aspectos da arte infantil (p. 82).

Na relação entre a Literatura e a Música, segundo Macedo (2017), no seu estudo sobre o valor do texto poético na educação linguística e literária das crianças leitoras, quando se abordam as canções de embalar, refere-se à importância das rimas e canções infantis na primeira infância no desenvolvimento de certas competências que envolve uma literacia consistente e que foram recriadas por diversas gerações, com um texto lúdico que permite,

1. A música diverte e a melodia resultante da leitura em voz alta de rimas ou contos permite que a criança descubra e distinga diferentes formas de produção e diferentes formas discursivas e obter novas informações;
2. São textos facilmente memorizados pelas crianças e de fácil reprodução permitindo experiências estéticas e também o seu desenvolvimento;
3. As rimas e as canções infantis nas primeiras idades têm uma narrativa que permite a noção de sequência e tempo para quando constroem os seus próprios textos.
4. As repetições, as onomatopéias e outras figuras da musicalidade permite à criança o desenvolvimento da sua criatividade e a interpretação do texto;
5. Também contactam com os números e aprendem matemática de forma simples e lúdica;
6. A nível de desenvolvimento motor, favorece os músculos faciais e a sua coordenação, através dos movimentos expressivos que intervêm na reprodução oral;
7. Contribuem para a socialização, com o contacto entre crianças e os adultos e também para o conhecimento do Património literário oral, através de textos que passaram entre gerações;

Podemos então constatar que o prazer da literatura, através das histórias integram diversas formas de arte, pelo que, segundo Sinatra (2001), “as crianças revelam a majestade de suas imaginações quando interpretam narrativas através da arte visual, do drama e da música. Seus desenhos, por exemplo, refletem seu entendimento do texto não apenas de modo literal, mas também expressiva e esteticamente” (p. 123).

2.2 Artes Visuais

Desde sempre a arte fez parte da história do ser humano, considerando as pinturas rupestres até à arte contemporânea, esta revela-nos, muitas vezes, imagens de personagens e acontecimentos do passado, de diferentes culturas e religiões, que de outra forma não poderiam ser conhecidos ou entendidos. Segundo Arnheim (1997),

a arte sempre foi usada e pensada, como meio de interpretar a natureza do mundo e a vida para os olhos e ouvidos humanos; mas hoje os objetos de arte estão talvez entre as

realizações mais singulares que o homem produziu. Agora são eles que necessitam de uma interpretação (p. 19).

A arte está associada à expressão, permitindo-nos exteriorizar os nossos sentimentos, a nossa personalidade e criatividade. Tal como refere Cardoso (1972) a arte revela-se em “manifestações de criatividade espontânea, em expressões emocionais com valor fisiognomónico significativo” (p. 9). Eisner (1995) refere que,

una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionário en la experiencia humana. Esta función se consigue como mínimo de dos maneras: en primer lugar, el arte, en especial las artes visuales, se há utilizado para dar expresión a las visiones mas sublimes del hombre. A lo largo de las distintas épocas, el arte há servido para que lo espiritual, especialmente en la religión, se hiciese visible através de la imagen (pág. 9).

Para Herbert Read (2018), a arte está envolvida “no processo real de percepção, pensamento e ação corporal” e “está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos” (p.28). Na arte podemos encontrar a forma dada por um artista e a “cor que produz um efeito direto nos nossos sentidos” (p. 37). Segundo Sousa (2003)

Vigotsky (1970) é que parece ter chamado de novo a atenção para o significado psicológico da arte, ao conceber as obras de arte apenas como estímulos desencadeadores de alterações afetivo-emocionais-sentimentais sucedidas no interior da «psiqué» (alma) da pessoa que as contempla ou que as cria. (p. 20)

No que concerne à arte infantil, esta tem características originais e é essencial compreender a sua expressão, do que as crianças não conseguem dizer verbalmente, “a criança afirma assim nos seus quadros, pela expressão, os seus temores, sentimentos, prazeres e deceções” (Stern, s.d., p. 9). Read (2018) considera que devem ser dadas “constantemente oportunidades para que as crianças comuniquem as suas ideias e experiência através do desenho e da pintura, do artesanato, da mímica e de outras artes” (p. 281). Também Gardner (1999), refere que, “los niños pequeños expresan sus emociones y sentimientos más dominantes através de sus dibujos” (p. 47), sendo as artes a melhor forma de expressão efetiva do que é importante em cada momento.

Desta forma, é imprescindível estimular as crianças para o envolvimento com as Artes, nomeadamente as Artes Visuais. Considerando as OCEPE (Silva et al, 2016), as Artes Visuais surgem como um subdomínio da Educação Artística, na Área de conteúdo de Expressão e Comunicação e “são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (p. 49). As Artes Visuais também proporcionam às crianças a possibilidade de explorarem diferentes materiais, para além de alargarem a sua experiência, imaginação, capacidade criativa e sentido crítico quando são estimuladas a refletir sobre as obras,

a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades (desenho, pintura, colagens, técnica mista, assemblage, land art, modelagem, entre outras) (Silva et al, 2016, p. 49).

Em 2007, a Comissão Nacional da UNESCO alertou para o seguinte:

A arte deve ser apresentada gradualmente aos educandos por meio de práticas e experiências artísticas e manter o valor não só do resultado do processo mas do próprio processo em si. Por outro lado, considerando que há muitas formas de arte que não podem ser limitadas a uma única disciplina, deve dar-se maior atenção aos aspectos interdisciplinares da arte e ao que há de comum entre elas (p. 10).

Também Gardner (1999), menciona que as Artes Visuais, “proporcionan las oportunidades a los niños para explorar su entorno, para inventar sus propias formas y para expresar las ideas, sensaciones y sentimientos que consideran importantes” (p.13).

Como se pode constatar, são inúmeros os autores, investigadores consultados (Cox, 1995; Hargreaves, 1989; Read, 2018; Bessa, 1972; Rodrigues, 2002; Sousa, 2003; Eisner, 2008; Lowenfeld & Brittain, 1970; etc.), que ao longo das últimas quatro décadas têm afirmado que se deve permitir às crianças experimentar, explorar e criar, de forma autónoma, com diversos materiais e técnicas para o desenvolvimento da sua criatividade, sentido estético e capacidade de expressão.

Segundo Eisner (2008), “novas possibilidades para questões de representação podem estimular as nossas capacidades imaginativas e gerar formas de experiência que, de outra forma, não existiriam” (p. 14). Ou seja, através de materiais novos e diferentes desenvolve os modos sobre os quais pensamos. No seu estudo sobre “As Expressões Artísticas na Educação de Infância – Duas experiências interdisciplinares”, Leandro e Torres (2007), consideram que,

Com as expressões artísticas, as aprendizagens de códigos, conceitos, ideias, imagens, sensações, sentimentos são o alicerce para um desabrochar do sentido criativo, estético e artístico, e que, a nosso ver, serão, no amanhã, os pilares do conhecimento onde a arte será vista, vivida e sentida (p. 662).

Também sobre a expressão artística Voltolini e Moraes (2020) referem que, “os estímulos simbólicos provocam narrativas e imagens que orbitam nas estruturas imaginárias que, por sua vez, condicionam o nosso quotidiano A expressão artística é a linguagem que expressa uma interpretação da realidade” (p. 81)

2.2.1 Os benefícios das Artes Visuais na criança

Como já foi constatado anteriormente, através das Artes Visuais as crianças exploram diferentes materiais, alargam a sua experiência e desenvolvem a criatividade, o sentido

estético, a imaginação e a expressividade. Segundo Rodrigues (2002) a criatividade é quando uma “ideia inicial ressurgiu transformada, podendo, por vezes, desencadear novas ideias” (p. 15). Para Gonçalves (1991), a criatividade “desperta-se através do fazer, da experimentação constante (...), que permita que seja a própria criança a descobrir o seu modo de agir e de se exprimir” (p. 13). Por sua vez, Vygotsky (2009) salienta a importância da estimulação da criatividade nas crianças, “entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia conta-se a da capacidade criadora das crianças, a da promoção desta capacidade e a da sua importância no desenvolvimento geral e maturação das crianças” (p. 13). Quando uma criança inicia uma pintura, significa que existe um confronto interno, sobre o que irá pintar ou que cor utilizará, o que leva a um estímulo do seu raciocínio e da sua atividade criadora. Lowenfeld (1977) refere que, quando a criança pensa, as suas reflexões centram-se na experiência que terá de pintar.

O processo do seu raciocínio, sua habilidade para pensar e absorver-se em alguma coisa ficam estimulados. Isto constitui uma parte importante da fase inicial das atividades criadoras. (...) Combina, então, dois fatores importantes: seu conhecimento das coisas e sua relação própria, individual para com elas (pág. 13 e 14).

Quando a criança descreve, analisa e reflete sobre as imagens que vê, enriquece o seu imaginário, desenvolve progressivamente a sua sensibilidade estética e a expressividade. Segundo Vecchi (2017),

A dimensão estética encontra, com o seu trabalho especialmente com linguagens visuais, pela própria natureza, sensíveis e próximas a todas as outras linguagens poéticas, uma importante e tangível expressão em olhares, ouvidos, mãos que sabem, ao mesmo tempo, construir e se emocionar (2017, pág. 35).

Também Lanier (2018), salienta a importância de estimular a experiência estética das crianças na educação, “Podemos estabelecer currículos e estratégias de ensino capazes de demover o aluno dos envolvimentos estéticos que já existem em seu ambiente natural – o artesanato e as artes populares” (p. 46) e também “conceber um currículo que promova uma reflexão sobre a natureza e a função das reações estéticas próprias do indivíduo” (p. 51). Segundo Eisner (2018),

a estética é o mais novo componente curricular da Arte-educação – compões bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê (...) entender a variedade de critérios que podem ser aplicados às obras de arte e refletir sobre os significados do conceito “arte” é o objetivo principal da Estética. (p. 75).

Em relação à imaginação, o autor Diefenthaler (2017), considera que as crianças podem expressar a sua imaginação, de uma forma que “pode ir muito além da realidade”, expressando sentimentos, pensamentos, ideias, desejos ou vontades, ou seja,

na imaginação das crianças os cavalos podem ser roxos, as árvores podem ser verdes, mas podem ser também amarelas, vermelhas, azuis, ou ainda pensar em quantos azuis podemos escolher para representar o que queremos. E tudo isso não significa que as crianças não sabem de que cor as coisas são na realidade, ou que isso gera problemas de comportamento (...) As cores existem não para serem decoradas, mas para serem sentidas, com toda a sua intensidade (pág. 36).

É essencial encarar as Artes Visuais como uma disciplina essencial e permitir, acima de tudo que a criança se sinta motivada e liberte a fluidez da sua imaginação. Tal como refere Sousa (2003),

uma folha de papel branco e um lápis são sempre elementos estimuladores da sua imaginação. Há grandes elaborações mentais no seu cérebro, sucedendo-se as imagens mentais e as explosões de ideias antes do momento em que pega no lápis e começa a desenhar (pág. 169).

Por sua vez, Read (2018), refere-se à imaginação das crianças como uma forma de “expressar um mundo nosso – um mundo que é uma reflexão dos nossos sentimentos e emoções, desse complexo de instintos e pensamentos a que chamamos personalidade” (p. 45). No que concerne à capacidade de a criança se expressar através das Artes Visuais, Gonçalves (1991), refere que “a expressão é motivada pelo que mais a impressiona” e pretende-se que a criança “quando pega em pincéis e tintas, exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que a mais impressiona e contribui para a sua maneira de ser e agir” (p. 10).

A influência das Artes Visuais a nível emocional, talvez seja a mais importante, pois as crianças muitas vezes não conseguem exprimir-se por meio de palavras e é através da arte que conseguem expressar-se, numa linguagem não-verbal. Neste parâmetro, segundo Ferraz & Dalman (2011), a expressão não-verbal pode ser “estimulada através do uso de mediadores e técnicas expressivas, que valorizam o sentir, a emoção, as memórias, os sentidos, e fogem da estrutura racional do discurso, da fala e da oratória” (p. 43). Read (2018) alega que o artista “sente tão fortemente e põe tanto do seu sentimento na sua obra de arte que esta fica como se fosse contagiosa e comunica aquilo que o artista sentiu a quem quer que olhe para ela” (p. 46).

Quando uma criança é emocionalmente estável é capaz de desenhar livremente, independentemente do que está a sentir nesse momento. Esteja triste ou contente, ela pega num lápis ou pincel e pinta livremente, sem nenhuma restrição. Por sua vez, quando uma criança está emocionalmente instável, já se limita no seu envolvimento artístico, muitas vezes demonstrando insegurança ao começar a desenhar, demonstrando-se incapaz ou a fazer desenho padronizados (Lowenfeld & Brittain 1970). Também estes autores referem que as crianças em caso de desajustamento emocional demonstram-se inflexíveis na imaginação e na sua ação, refugiando-se em representações padronizadas. “Essas repetições rígidas e

estereotipadas expressam um tipo inferior de estado emocional” (Lowenfeld & Brittain, 1970, pág. 37).

É importante salientar que tanto os pais como os professores, devem evitar inibir as crianças, ou mesmo fazer comentários depreciativos em relação à produção artística destas. É essencial motiva-las e apoiar-las na sua liberdade de expressão emocional. “À criança deve, portanto, ser reconhecida a liberdade de interpretar de forma diferente da nossa e de experimentar, observar e descrever de acordo com o seu próprio sentir.” (Santos, 1966, pág. 37). Também Lowenfeld (1977), defende que a criança deve ser incentivada e estimulada numa atmosfera onde existam relações sensitivas com os objetos e o seu meio e todo o momento e não apenas destinado à expressão artística, ou seja:

sentir-se-á sempre estimulada por tudo o que a cerca. Encorajada, desde cedo, a usar os seus olhos, seus dedos, seus sentidos de tato e de audição, bem como seus sentimentos, reagirá sensitivamente. Nunca se tornando rígida em sua reação, essa criança será sensível às mudanças e se conservará maleável diante de grande variedade de estímulos que virão ao seu encontro. (Lowenfeld, 1977, pág. 42)

Para Lowenfeld & Brittain (1970) o ensino das artes proporciona o desenvolvimento de experiências sensoriais e criadoras, pois segundo estes autores,

todo o ensino deve tentar estimular em cada aluno a capacidade de se identificar com as suas próprias experiências, a desenvolver os conceitos que expressam os seus sentimentos, as suas emoções e a sua própria sensibilidade estética. Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como individuo. (pág. 35).

Hernández (2010), por sua vez salienta também o papel da estimulação sensorial das artes, ao referir que,

quando un estudiante realiza una actividad vinculada al conocimiento artístico, la investigación há puesto de manifesto algo que, por obvio, muchos olvidan: que no sólo potencia una habilidade manual, desarrolla uno de los sentidos (el óido, la vista, el tacto) o expande su mente (...) perfila y fortalece su identidade, en relación com las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar, imaginar... lo que rodea y a si mismo. (p. 49)

Ou seja, quando um aluno realiza uma atividade artística, desenvolve a motricidade fina e todos os seus sentidos. Desenvolve-se intelectualmente, fortalece a sua identidade, as capacidades de discernimento, a de representação e a imaginação em relação a tudo o que o rodeia. Segundo Correia (2011), no seu estudo “Caminhos do olhar da criança para a arte contemporânea”,

os dados recolhidos permitiram também concluir que a vertente emocional do aluno é fundamental para o sucesso das aprendizagens e, por meio de uma favorável orientação das actividades artísticas, é possível levá-lo a descobrir e lidar com os seus sentimentos e

emoções, ajudando-o a desenvolver a capacidade de compreender-se a si mesmo e aos outros (p. 125).

Também Bessa (1972), refere que,

quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera. Ela pode atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassam a medida comum. Por outro lado, a criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias (p.13)

No seu estudo “Como se produz a aprendizagem artística”, Raposo (2008), comenta:

Para Eisner, o domínio da produção artística é apenas uma das três áreas gerais em que se produz a aprendizagem de arte. Para além do domínio produtivo, os programas de educação artística devem promover o desenvolvimento de outras competências, designadamente do domínio crítico. Em termos de percepção de formas artísticas visuais, importa, desde logo, interrogarmo-nos sobre que tipo de sensações provoca uma determinada obra de arte em quem a observa. Para o autor, uma das funções de qualquer obra de arte é provocar alguma coisa ou afectar a experiência de quem a contempla.

Ao finalizar esta breve análise sobre os benefícios das Artes Visuais nas crianças, também é importante salientar a influência a nível social, que pode ser desde logo observado quando uma criança começa a incluir nos seus desenhos, outras figuras que representem outras pessoas, para além dela própria. Quando uma criança nos transmite as suas ideias através da sua pintura ou desenho, já está a proporcionar o desenvolvimento da comunicação. Lowenfeld & Brittain (1977) alegam que

A arte permite a construção do conhecimento de forma imagética e criativa, respeitando as diferenças individuais, culturais e sociais, estimulando a sensibilidade na construção da personalidade do indivíduo, pois cada um expressa-se à sua maneira e faz a sua leitura dependendo da cultura e saberes de arte para a compreensão crítica dos fenómenos (p.16)

A arte também nos permite um conhecimento sobre a sociedade, sob uma “orientação socializante fornece informação sobre o mundo, sobre valores culturais e normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal” (Leontiev, 2000, p. 143). O ensino da arte através de estratégias de observação de obras de arte, promove o desenvolvimento do sentido crítico e da observação de diferentes pontos de vista.

No caso da LI a análise das ilustrações pode ajudar a estimular a sensibilidade, desenvolve um vocabulário verbal e artístico e alarga as referências culturais e artísticas da criança, Silva et al (2016) remetem para a análise nas Orientações Curriculares (OCEPE, 2016) “e alertam para o seguinte aspeto também: “através do contacto e observação de diferentes modalidades de artes visuais (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, filme, etc.) em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos e outros centros de cultura)” (p. 49). Segundo esses investigadores, tais experiências permitem que a criança se insira e conheça a cultura do mundo que a rodeia e também observe, explore e crie interesse

por diferentes manifestações artísticas. Também Ott (2018), defende a prática educativa em museus, que permitem as “maiores ideias da cultura universal” na sociedade e através de um ensino sensível, possibilita uma atmosfera que permite a crítica.

A arte, ensinada no contexto das coleções dos museus, reflete os valores estéticos intrínsecos da obra de arte e as preferências cognitivas dos alunos que estão nesse processo de aprendizagem, mas arte nos museus também reflete as condições culturais da sociedade (p. 97).

2.2.2 Desenvolvimento da Expressão nas Crianças em Idade Pré-Escolar

Através de um desenho ou de uma pintura, muitas vezes é possível observar a maturação intelectual de uma criança, o que por sua vez, através da estimulação artística podemos favorecer o seu desenvolvimento intelectual.

o conhecimento, que está ativamente à disposição da criança, quando desenha, demonstra o seu nível intelectual. Às vezes, os desenhos são utilizados como um indício da capacidade mental da criança, principalmente quando os meios verbais da comunicação não são adequados” (Lowenfeld & Brittain, 1970, pág. 40).

Gardner (1999), refere que as crianças quando desenhavam, manifestam as suas formas do conhecimento simbólico, isto é, “empiezan com actividades sensoriomotrices contemplando y creando imágenes, y pronto se hacen capaces de «ler» las imágenes, en lo relativo a sus significados representacionales, y de crear obras pictóricas que simbolicen los referentes y las experiencias de su mundo” (p. 65). A habilidade artística humana traduz-se numa atividade da mente e que engloba o uso e a transformação de diversas classes de símbolos e sistemas de símbolos. (Gardner, 1999).

Considerando as fases da evolução gráfica da criança, segundo Gardner (1999), a partir dos dois anos, já manifestam as suas primeiras experiências a nível do desenho ao garatujar ou rabiscar e descobrem espontaneamente como fazer linhas, pontos e outras formas simples. A partir dos 3 anos, começam a desenhar de uma forma figurativa, seja figuras humanas, animais ou objetos, desenhando a sua própria percepção do que a rodeia. A partir dos 5 anos, a criança já apresenta alguma organização do desenho, delimitando a linha da terra e do céu (p. 43). Rodrigues (2002) acrescenta também que, “por volta dos 3 anos, começa a imitar a escrita do adulto, fazendo traços horizontais, (...) iniciando-se, assim, numa pré-escrita e numa pré-leitura simbólica” (p. 20).

Cox (1995), defende que a criança entre os 3 ou 4 anos, para desenhar a figura humana, normalmente desenha apenas a cabeça, a cabeça e as pernas, ou as pernas e braços a sair da linha da cabeça. Mais tarde os braços já são desenhados na linha mais abaixo da cabeça e já se observam alguns pormenores como os fios do cabelo, cílios, etc. Para as fases

do desenvolvimento do desenho da criança entre os 3 e os 6 anos, Read (2018) e Cardoso (1972), basearam-se no livro de Cyrill Burt, sendo a primeira a garatuja ou rabiscar entre os 2 ou 3 anos e que envolve a garatuja sem finalidade, com movimentos para a esquerda ou direita; a garatuja com objetivo, ao qual a criança pode dar um nome; a garatuja imitativa, com o sentido de imitar um adulto e a garatuja localizada, quando a criança já começa a tentar reproduzir um objeto. A segunda fase é a linha, aos 4 anos, em que já se manifesta um controle visual e já é visível uma figura humana (cabeça, corpo e braços). De seguida encontra-se o simbolismo descritivo, entre os 5 e os 6 anos, onde a figura humana já é reproduzida com cuidado, mas o rosto é representado de forma grosseira e este modelo é utilizado durante bastante tempo.

Na arte infantil, segundo Rodrigues (2002), observam-se diversas características normais, na sua evolução a nível do desenho, como o “ideografismo,” quando desenha a sua ideia de como vê o mundo e não a realidade, “ideografismo consiste em representar muito mais o que se sabe do que o que se vê” (p. 50), a transparência, em que desenha o que não se vê, mas que sabe que existe e que para ela é importante ficar representado. Também a “perspetiva afetiva”, quando no seu desenho destaca a figura a quem atribui mais valor e que é mais importante para ela e a “humanização”, quando uma criança atribui características humanas a tudo, ou seja, quando desenha olhos nariz e boca nos objetos. Para finalizar é importante mencionar Vygotsky (2009), em relação à promoção artística das crianças, em que realça,

incluindo nesta a arte de representação, deve observar-se o princípio da liberdade, como premissa indispensável de toda a actividade criadora. O que significa que as aulas de arte dadas às crianças e jovens não devem ser obrigatórias nem impostas, devendo depender exclusivamente dos próprios interesses dos que aprendem (p. 105).

2.3 Música nas Crianças em Idade Pré-Escolar

A Música é considerada um fenómeno sociocultural, de entretenimento com origem cultural e a finalidade de proporcionar bem-estar e transmitir sentimentos (Sousa, 2003). “Se a música é um imperativo biológico, então a sua importância na vida do ser humano é consideravelmente maior do que geralmente se pensa” (p. 18). Segundo Willems (1970) “a música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora” (p.12). Em relação à importância da Música nas crianças em idade pré-escolar, Costa (2016) refere que,

através da música, as crianças partem de uma experiência interna e movem-na para uma experiência criativa externa. As crianças têm prazer, são felizes e aprendem sobre si mesmas e sobre os outros ao tocarem música juntas e ouvindo-se uns aos outros” (p. 10).

Gardner (1999), menciona que, “quando los niños pequeños toman por primera vez contacto com la música, acumulan una cantidad considerable de conicimiento intuitivo simplemente escuchando y cantando música” (p. 60).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), o Subdomínio da Música, permite uma abordagem sensorial, emocional e afetiva, através de experiências e vivências que contribuem para o bem-estar das crianças, através do ouvir, fazer música e criar música, sendo necessária uma intencionalidade educativa no sentido de desenvolver aprendizagens e competências musicais (Silva et al., 2016). Para Sousa (2003), os objetivos não são o saber «tocar bem e afinado» ou «ler uma pauta», mas a satisfação de necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, memória, cognição, criação). O objetivo final não é o ser bom músico, mas o ter uma personalidade equilibrada (p. 20).

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento musical da criança, Sousa (2003) refere que, “desde a mais tenra idade que a criança possui capacidades para perceber e recordar ritmos, sons e alturas, reconhecendo imediatamente uma melodia mesmo quando é tocada em tempos ou alturas diferentes” (p. 55). Nas idades do Pré-Escolar, dos 3 aos 6 anos, as crianças já apresentam capacidades e competências musicais, como a habilidade para cantar e a compreensão de conceitos musicais. No entanto, nestas idades, as crianças ainda se encontram no seu desenvolvimento natural (físico e mental), pelo que através da Educação Musical, o Professor deve proporcionar atividades musicais que auxiliem nesse processo (Sousa, 2003).

Podemos encontrar algumas diferenças entre a educação pela música e educação musical. No primeiro caso o objetivo é o desenvolvimento da criança através de atividades que permitam o desenvolvimento da sua personalidade a nível dos sentimentos e comportamentos e no segundo caso, a educação é direcionada para a música e os seus elementos (som, pulsação, ritmo, melodia, etc.).

O objetivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade. É efectuada por educadores e professores, que organizam as suas estratégias programáticas visando esses objectivos (Sousa, 2003, p. 18).

No decorrer do século XX, surgiram diversas metodologias desenvolvidas por Pedagogos Musicais (Dalcroze, Willems, Gordon, entre outros), com o objetivo de desenvolver a didática Musical desde a infância. Apresentam-se, de seguida, alguns deles, no intuito de verificar os seus diferentes pontos de vista na sua pedagogia: Edwin Gordon, um investigador no âmbito da Psicologia da Música e pedagogia Musical, salienta a importância da teoria da Aprendizagem musical e a audição, ou seja, a capacidade de ouvir e processar o som. “A

audiação é para a música o que o pensamento é para a fala” (Gordon, 2000, p. 4). Tal como as palavras são as unidades mais pequenas de sentido linguístico, compreendidas pelas crianças muito antes de elas compreenderem frases (...), os padrões tonais e rítmicos são as unidades mais pequenas de significado musical e, por isso, devem ser assimiladas em primeiro lugar (Gordon, 2000, p. 4).

Segundo Gordon (2000), as crianças quando nascem já possuem um determinado nível de aptidão para a música: “esse nível muda de acordo com a qualidade do seu ambiente musical, formal e informal, até a crianças atingirem os nove anos de idade (...) a aptidão musical é o produto do potencial inato, a que vêm juntar-se as influências do meio ambiente” (p. 65).

Edgard Willems na sua pedagogia de Educação Musical, manifestou-se contra o crescente materialismo dos tempos atuais com o intuito, no âmbito do ensino de ajudar “a formar a personalidade humana” (1970, p. 11). Na opinião de Willems, a música deveria ocupar um lugar relevante na Educação, pois a música enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia: eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor (1970, p. 11).

Carl Orff, foi um compositor que sobressaiu na música e movimento através da dança, pois a sua pedagogia tinha por base a conceção por parte dos alunos do seu próprio movimento e o acompanhamento musical (Sousa, 2003). Importa aqui salientar a sua obra “Musica para crianças”, através das lengalengas e das canções tradicionais infantis, com ritmos simples, cantadas pelas crianças e acompanhadas pela percussão corporal (Sousa, 2003). Segundo Graetzer e Yepes (1983) nas indicações didáticas de Orff,

la percusión corporal produce una fuerte sensación táctil la qual desde las manos, los muslos y los pies estimula la percepción interior del ritmo y desencadena reacciones de todo tipo que evidencian el imperio del mismo sobre el language, la melodia y el movimiento, predisponiendo a los niños para la correcta realización colectiva de actividades rítmicas (p. 23).

Jos Wuytack, segundo Sousa (2015), era um conhecido discípulo do pedagogo musical Carl Orff, sendo influenciado pelas ideias simplistas do seu mentor, desenvolveu o ensino da música de uma forma simples, mas alegre, “desenvolvendo uma música elementar que forma uma unidade com a palavra e o movimento, propõe a integração das expressões verbal, musical e corporal” (Sousa, 2015, p. 96). Ou seja, as crianças participam numa música em conjunto, combinando a voz, como meio de expressão, instrumentos e o corpo através do movimento, numa mistura entre o ritmo, melodia, gestos e a improvisação. É valorizada a participação ativa das crianças, o estímulo da criatividade. “Encanta as crianças com os seus contos cheios de fantasia e humor” (p. 96). Segundo Sousa (2003),

Wuytack dá muita importância ao canto e, o canto nasce da palavra, compondo-se de palavras. Quando sente qualquer coisa, a criança exprime-a. Quando esta expressão não é suficiente, procura palavras mais complexas. Quando nem mesmo estas são suficientes, exprime-se com exclamações e suspiros. Tudo formas musicais que expressam emoções e sentimentos (p. 109).

Emile Dalcroze, por sua vez defendeu a generalização do ensino da Música nas escolas pois naquela época (séc. XIX) a música não era acessível para todos e defendia que o papel do Professor não era o de ensinar ou transmitir conhecimentos, mas sim o de estimular os alunos a fazerem experiências e aprenderem através da tentativa-erro (Sousa, 2003).

Dalcroze iniciou-se com as atividades de ritmo, ou seja, um sistema de educação musical inteiramente fundamentado nos exercícios corporais, através da coordenação dos movimentos com o ritmo. “A proposta de Dalcroze buscava criar uma inter-relação entre o cérebro, o ouvido e a laringe, para transformar o organismo inteiro no que ele próprio denominava de *ouvido interno*” (Madureira & Leite, 2010, p. 215) ou também de “ouvido musical”, pois “o escutar educa a função auditiva, as faculdades analíticas, o instinto tonal e o senso harmónico” (Sousa, 2003, p. 97).

Assim sendo, nestas idades, o principal objetivo não é ensinar música, mas o de permitir uma vivência musicalmente estimulante, independentemente do ambiente onde é proporcionado. Também Swanwick (2000), salienta que na educação infantil, o principal objetivo é a exploração sensorial e a estimulação do controlo da manipulação. Segundo Gordon (2000),

a orientação musical informal que as crianças recebem em casa e no ensino pré-escolar, assim como a educação musical formal que recebem no jardim-de-infância, vão influenciar directamente o nível da sua aptidão musical em desenvolvimento e, indirectamente o nível de estabilização da mesma aptidão musical. (p. 68)

As atividades de Música para crianças em idade pré-escolar “deve incluir muitas oportunidades para explorar lúdicamente o som através do canto, do movimento, da audição e da exploração de instrumentos, assim como experiências introdutórias com verbalização e visualização de ideias musicais” (Costa, 2016, p. 10).

Através da Música as crianças desenvolvem a “prática do ouvir, do fazer música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros” (Silva et al., 2016, p. 55), permitindo também a aquisição e desenvolvimento de competências musicais na criança através da audição de músicas, interpretação musical e criação na sua expressividade.

Segundo Costa (2016), para que a experiência musical seja realmente significativa,

é essencial que este processo seja realizado em harmonia com o equilíbrio do ambiente do qual emerge, mantendo contacto com sons e com música mais familiar às crianças e com a busca constante de articulação com reconhecidos valores técnicos e artísticos a nível musical. (p. 9)

Desta forma, a “Educação Musical pretende criar na criança um despertar para o mundo dos sons e um envolvimento cada vez mais profundo na parte musical da sua vida”, existindo diversas metodologias com esta finalidade, ou seja, o de proporcionar uma vivência da música, com todos os seus benefícios. “As áreas pragmáticas que propõem referem-se à integração no meio sonoro, pulsação, ritmos, melodias, harmonia polifónica e notação da leitura musical (da convencional às formas mais anticonvencionais)” (Sousa, 2003, p. 22).

Também Costa (2016), refere que, “reconhecemos, portanto, que para além deste espaço imprescindível de liberdade, no contexto da educação de infância, ao nível da expressão musical, surgem como muito importantes cinco atividades: o canto, a percussão corporal, a atividade instrumental, o movimento e a audição” (p.12).

Atendendo ao estudo de Ramalho (2014), sobre a aprendizagem musical e escolar da criança, “com este primeiro estudo, obtivemos resultados inequívocos que evidenciaram a importância da aprendizagem da iniciação musical, quer para um maior desenvolvimento das funções executivas, quer para a melhoria da capacidade rítmica em crianças em idade pré-escolar” (p. 316).

Silva et al (2016), salienta a importância de outros elementos referentes à Música, tais como, “faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar, bem como identificar e reproduzir os sons e ruídos da natureza (água a correr, vento, vozes dos animais, etc.)” assim como, “a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimentos musical” (p. 55).

Através do ritmo as crianças conseguem falar com uma boa articulação, sendo o ritmo “adquirido em conjugação com o movimento corporal. Logo, cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical” (Gordon, 2000, p. 308).

Quando se explora a linguagem oral de forma expressiva e ritmada, através das letras das canções, “relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” o que também se considera “uma forma de desenvolvimento musical” (Silva et al, 2016, p. 55). Também Mésseder (2017), refere que “a rima, o ritmo, o jogo linguístico ao nível das sonoridades atraem os mais novos e continuam a ser estratégias para os conquistar para a poesia e para a sua fruição” (p. 81).

Gordon (2000), menciona que é tão importante ler histórias às crianças quando estão a aprender uma língua, assim como é importante tocar canções, cânticos rítmicos e formas mais abrangentes de música para os alunos que estão a aprender música.

Desta forma, tal como referem Schünemann e Maffioletti (2011), quando associamos a leitura de histórias com a música, juntas “auxiliam o imaginário infantil, porque acionam, simultaneamente, a imagem ou gravuras das histórias, a música cantada ou tocada, o movimento próprio do enredo e a ação da criança que procura interpretar com o corpo a narrativa que se desenrola” (p. 121) ou seja “a música e a história ao se articularem entre si criam uma nova situação em que o som é da história e a história é o som em movimento” (p. 122).

Segundo Costa (2016) “a extraordinária importância que a música tem nas situações de comunicação é reconhecida por muitos. É assim que o seu papel é apontado e valorizado por vários autores, em diferentes épocas e diferentes circunstâncias” (p. 8).

Como podemos constatar nas OCEP, a Música e a Linguagem encontram-se ligadas pela Área de Expressão e Comunicação, como diferentes formas de comunicar. “A fala é a criação pura de sons através do mais aperfeiçoado e do mais belo dos instrumentos – a voz” (Sousa, 2000, p. 21).

Ainda neste contexto e segundo Gordon (2000), “como sucede com a linguagem, as crianças mais velhas, assim como os adultos, têm quatro vocabulários musicais: um vocabulário de audição, um vocabulário de expressão (canto, entoação e movimento), um vocabulário de leitura e um vocabulário de escrita” (p. 307). Sendo o vocabulário de audição o mais importante, pois permitirá a criança reconhecer e desenvolver as competências de canto e entoação musical.

Salienta-se também Afonso (2011), no seu estudo sobre o “Contributo da Animação Artística no desenvolvimento da literacia e na promoção da leitura” em que ele afirma,

em última análise, diremos que consideramos que a não contemplação da Animação Artística no desenvolvimento da Literacia e na promoção da leitura conduz, inexoravelmente, a uma desorientação, a uma perda de sentido, pois estamos convencidos que a perda de relevância das questões relativas a este âmbito acarreta consequências para a Educação. (p. 129)

No que concerne à expressão e comunicação através dos instrumentos musicais, “o processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão simples construídos pelas crianças, relacionando-se com as Artes Visuais (...). As crianças também podem utilizar instrumentos musicais mais complexos e com outras possibilidades sonoras” (Silva et al, 2016, p.55).

Também Gordon (2000), refere que, “quer os instrumentos rítmicos feitos em casa quer os comprados na loja, como tambores e clavas, podem ser postos à disposição das crianças para as incentivar a acompanhar o seu próprio canto e movimento” (p. 323).

Relativamente ao estudo de um instrumento musical, Gordon (2000), refere que, “quanto mais pequenos forem os alunos, quando começam a tocar um instrumento, melhor conseguem desenvolver a sua técnica e competência de audição e, logo, em última análise, mais conseguem aprender” (p. 357).

2.4 As crianças na idade Pré-escolar

As crianças na idade pré-escolar encontram-se numa faixa etária entre os 3 e os 6 anos de idade e de acordo com o sistema educativo português, já podem frequentar a Educação Pré-Escolar, que antecede o primeiro ciclo do ensino básico. Apesar de esta investigação não decorrer num contexto de educação formal, considera-se pertinente salientar alguns dos aspetos gerais que caracterizam as idades das crianças participantes deste estudo.

Atendendo à descrição de Papalia et al., (2001), as crianças nestas idades já demonstram um desenvolvimento a nível físico, cognitivo e psicológico em relação às crianças mais pequenas.

Segundo Piaget, nestas idades, as crianças já constroem o seu conhecimento pelo mecanismo da cognição e raciocínio lógico e encontram-se no estágio de preparação das operações concretas ou pré-operatório, “neste estágio a criança vai construindo progressivamente os conceitos fundamentais do seu pensamento, como o número, a inclusão das classes (categorização), etc.” (Houdé, 2017, p. 17).

Entre os 3 e os 4 anos, as crianças ainda não adquiriram o conceito de número, através da correspondência termo-a-termo (o que só se verifica a partir dos 6 anos), e apenas conseguem contar numa sequência cardinal espontânea.

Segundo Gardner (2001), a criança aos 3 anos de idade já manifesta as suas vontades, os seus desejos e medos, revelando assim que ela está ciente da sua mente e pensamento e que pode provocar estímulos mentais nos outros. Portanto, as crianças em idade pré-escolar já demonstram o desenvolvimento do autoconceito, com a consciência sobre si e a sua aparência física. “A criança de cinco ou seis anos já sabe que ela é melhor em alguns esforços que outras, que ela tem certas vontades e medos, que ela é capaz de obediência e desobediência, egoísmo e altruísmo” (Gardner, 2001, p. 84).

A nível físico e motor a partir dos 3 anos, já demonstra um crescimento proporcional, progressivo e a nível de manipulação motora grossa, já consegue saltar, subir e descer escadas e começa a saltar ao pé-coxinho.

Na manipulação motora fina, já apresenta o domínio da capacidade de manipulação para realizar as aprendizagens básicas, que permitem a coordenação visuo-motora como desenhar, cortar com a tesoura e começa a tentar apertar os cordões. A nível da lateralidade pode ainda não estar definida, mas é a partir destas idades que já demonstra a predominância ao segurar objetos (Papalia et al, 2001).

O desenvolvimento emocional nestas idades é influenciado pelo meio envolvente, dependendo de cada criança, algumas ainda manifestam os seus sentimentos e imaginação, enquanto outras já conseguem controlar as expressões faciais apesar do que sentem e demonstram empatia pelos outros. (Spodek & Saracho, 1998).

Nestas idades evidenciam-se características do pensamento simbólico, através das representações mentais, da manifestação do egocentrismo em relação aos outros pois ainda tem dificuldade em partilhar, no animismo, quando atribui “vida” aos objetos inanimados e ainda demonstrar dificuldade em distinguir a fantasia da realidade, pelo que também permite serem bastante imaginativas (Houdé, 2017).

É através do jogo simbólico e do faz-de-conta que elas experienciam situações do quotidiano e reproduzem as ações que observam os adultos a fazer no dia-a-dia. E segundo Spodek, (2002),

o faz-de-conta envolve fazer de conta que aquilo é a realidade tal com a criança a experimentar. É a altura em que todas as crianças se mostram muito atarefadas a dar de comer e a tratar as suas bonecas ou a andarem de um lado para o outro nos seus carrinhos e camiões. (...) O jogo imaginativo permite à criança criar situações dramáticas e expressar ideias e sentimentos através dos gestos e da linguagem emergente (pág. 177).

Quando a criança brinca ao “faz-de-conta”, já é uma forma de jogo simbólico, próprio destas idades. Atendendo a Silva et al (2016), “o jogo simbólico é uma actividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objectos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52).

Segundo Navarro (2013), o “jogo do teatro”, atrai muito as crianças dos 4 e 5 anos e observa-se quando dramatizam contos ou pequenas cenas em grupo, com um enredo de fantasia, comédia e provocam emoções. Permitem ser-se o rei, a princesa ou o dragão, fazer trocas de lugares (agora é a minha vez) e ensaiando a vida simbolicamente.

Por sua vez, Gardner (2001), refere que o repertório simbólico da criança em idade pré-escolar,

se estende para além da linguagem e seus semelhantes na esfera da comunicação. A criança pequena também engaja-se na simbolização nas esferas do desenhar, do modelar com argila, do construir com blocos, gesticular, dançar, cantar, fingir que voa ou dirigir., lidando com números e uma série de outros domínios cravejados de símbolos (p. 66).

Em relação à linguagem, nestas idades já possuem um discurso mais comunicativo e social e entendem as palavras por mapeamento rápido. Segundo Teixeira e Vale (2005), “a criança já domina o uso da sua língua pois possui os conhecimentos essenciais de vários aspetos da linguagem que incluem o uso da fonologia, do léxico, da sintaxe e semântica” (p. 78) e demonstra-se mais comunicativa.

Atendendo a Macedo (2017), “entre os dois e os quatro anos, a criança sente particular entusiasmo por brincadeiras que envolvem as rimas, a repetição de sons onomatopaicos e a criação de novas palavras a partir de um nonsense. Aos quatro anos, a criança é já detentora de um repertório de rimas memorizadas” (p. 27).

Nas idades do pré-escolar já é perceptível uma entoação na sua expressividade e já começam a fazer jogos de associação de sons e palavras. A imitação da escrita também já se manifesta nos seus desenhos, apesar de não ser perceptível, a não ser quando já começam a copiar letras, o que acontece por volta dos 5 anos. Segundo Spodek (2002),

as crianças entre os 2 e os 4 anos, constroem um aspecto da competência narrativa que ultrapassa o seu papel de narradores capazes de produzirem relatos simples do que acontece ou aconteceu. (...) Produzir experiências exige certamente escolhas de palavras e de tipos de frase, mas talvez ainda mais do que tudo isso, a autoria congrega invenção, ênfase, representação e interpretação. (pág. 96)

Por sua vez, Papalia et al. (2001), refere que, a criança nestas idades já apresenta um discurso interno podendo falar alto para si mesmo e pensar em voz alta, ajudando a integrar o pensamento com a linguagem.

A nível artístico, tal como foi observado anteriormente, a criança já demonstra a coordenação motora para exprimir-se emocionalmente através da Arte. No desenvolvimento da expressão plástica, as crianças de 3 anos já conseguem fazer uma garatuja controlada e uma figura humana com cabeça e pernas.

Aos 5 anos já se encontra no Pré-Esquemático, conseguindo já representar uma figura humana (cabeça, tronco, pernas e braços) e tudo o que tem significado para ela. Desde a garatuja controlada até ao realismo visual e o seu desenho é intuitivo. O ato de desenhar os rabiscos é a expressão, o ato em si é que é fundamental, não o produto final. O importante é a exteriorização das suas emoções (Sousa, 2003).

Considerando Navarro (2013), as crianças gostam muito de dar forma, pintar, desenhar, representar graficamente e começar a escrever. Desde as garatujas até ao controlo da motricidade fina, consoante a fase de maturação, vão controlando a pressão no lápis, o tamanho e a forma, ao utilizarem diferentes instrumentos, vão adquirindo a habilidade para expressarem as suas vivências e os seus sentimentos.

Segundo Övén (2015), através da representação, as crianças raciocinam sobre os próprios problemas, frustrações e os seus sentimentos. “Tem uma grande imaginação e vê coisas que mais ninguém vê. As capacidades verbais e o raciocínio desenvolvem-se exponencialmente (...). As suas perguntas são diretas e as suas respostas sábias” (pág. 18).

Também nesta fase podemos observar nos desenhos das crianças o “ideografismo”, como elemento característico do desenho, ou seja, elas desenharam e pintam as ideias que têm sobre as coisas e não propriamente o que elas vêem e as “transparências”, quando as crianças representam como se os desenhos fossem transparentes, desenhando tudo o que elas sabem que existe e que normalmente não se conseguiria observar.

A nível musical, nestas idades, as crianças já exploram uma canção, e apresentam sentido rítmico, “com um controlo tónico complexo, a criança observará simplesmente quando o contorno sofre uma grande mudança na direção do tom ou transforma a canção em uma série de nítidos contornos melódicos altos e baixos” (Gardner, 2001, p. 69).

Segundo Papalia et al, (2001), no que respeita à parte psicossocial das crianças, é através da interação entre pares que as crianças aprendem a relacionarem-se entre si e a resolver os seus problemas e conflitos. Considerando Spodek (2002), as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual, por sua vez, cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da auto-estima” (pág. 168).

Através da representação que as crianças raciocinam sobre os próprios problemas, frustrações e os seus sentimentos. Övén (2015), refere que a criança “Tem uma grande imaginação e vê coisas que mais ninguém vê. As capacidades verbais e o raciocínio desenvolvem-se exponencialmente. (...) As suas perguntas são diretas e as suas respostas sábias” (pág. 18).

2.5 A Educação não-formal

Existem três tipos de Educação, nomeadamente a formal, informal e não-formal e para se compreender as suas diferenças, segue-se uma breve descrição de cada uma. Segundo Gohn (2006), a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos quotidianas (pág. 28).

Podemos assim verificar, que nem todos os processos de aprendizagem têm de decorrer num espaço formal, como na sala de aula de uma escola. Tal como Bruno (2014), refere,

o entendimento da educação como um processo amplo e abrangente e a importância de se equacionarem diferentes modalidades educativas presentes nas práticas sociais, como forma de contornar a hegemonia da forma escolar, permitiu a emergência de uma tipologia de modalidades educativas referidas como educação formal, não formal e informal (p. 12).

Existem muitas instituições que proporcionam uma aprendizagem não-formal, sem a existência de um sistema de avaliação, em que as crianças se sintam mais livres e espontâneas nas suas atividades. Segundo Jung, (2017),

em um espaço não formal de educação, a proposta de trabalho é mais livre, no caso um atelier de artes, em que se pode deixar levar pela produção artística sem a preocupação de uma metodologia pré-estabelecida, uma vez que a disposição dos elementos é diferente de uma sala de aula, abrindo espaço para o trabalho com oficinas em grupos de pessoas (pág. 3).

Na educação não-formal, os espaços de aprendizagem devem ser fora do ambiente escolar, em locais informais, mas onde existem métodos interativos e com uma intencionalidade educativa, para proporcionar aprendizagens.

Segundo Favero (2007), a educação não-formal “tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais e muitas vezes a elas referidas” (p. 614).

Para Sousa (2003), toda a expressão livre, seja a espontaneidade, a inspiração e criação, ou seja, “numa educação em que a base seja a arte, deverá ser proporcionada à criança sob a forma lúdica-expressiva, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade” (p. 24).

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *à priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (Gohn, 2006, pág. 29).

Dentro das instituições não formais, podemos encontrar os centros de atividades de tempos livres (A.T.L.), os Ateliers e as Bibliotecas, sendo estas últimas as que importa salientar, considerando o contexto em que se realiza esta investigação.

2.6 As Bibliotecas Públicas

Segundo o manifesto da IFLA/UNESCO (1994), sobre Bibliotecas públicas, “a biblioteca pública - porta de acesso local ao conhecimento fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais” (p. 1).

No que respeita à educação e ao apoio à aquisição de conhecimentos, as Bibliotecas públicas devem disponibilizar “materiais nos suportes adequados ao apoio aos processos de aprendizagem formais e informais. Deve ainda auxiliar o utilizador a servir-se destes recursos de aprendizagem eficazmente, assim como providenciar instalações que facilitem as actividades de estudo” (p. 20 e 21).

As Bibliotecas públicas existem a nível mundial e envolvem diversas sociedades, culturas e nível de desenvolvimento, podendo fornecer serviços diferentes, mas com uma característica comum, que é serem financiadas pela comunidade, através do governo local ou regional e proporcionam,

o acesso ao conhecimento, à informação e a obras criativas através de um leque variado de recursos e serviços e encontra-se à disposição de todos os membros da comunidade, sem distinção de raça, nacionalidade, idade, sexo, religião, língua, deficiência, condição económica e laboral e qualificações académicas (Gill, 2003, p. 20).

Considerando a Direção Geral do livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB), sobre as Bibliotecas Públicas, estas são propriedade dos municípios, cada biblioteca integra secções diferenciadas para adultos e crianças e também espaços polivalentes para atividades de animação, colóquios, exposições, etc. No que respeita às coleções, para além de livros, jornais e revistas, as bibliotecas reúnem documentos áudio, vídeo e multimédia, de modo a acompanhar as correntes atuais da literatura, da ciência, das artes, etc. Disponibilizam ainda

serviços baseados nas tecnologias de informação e comunicação, sendo o mais generalizado o de acesso à Internet.¹ No manifesto da IFLA/UNESCO (1994), citado por Gill (2003),

As missões-chave da biblioteca pública relacionadas com a informação, alfabetização, a educação e a cultura são as seguintes:

1. Criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância;
2. Apoiar a educação individual e a auto-formação, assim como a educação formal a todos os níveis;
3. Assegurar a cada pessoa os meios para evoluir de forma criativa;
4. Estimular a imaginação e criatividade das crianças e dos jovens;
5. Promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas;
6. Possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espectáculo;
7. Fomentar o diálogo inter-cultural e a diversidade cultural;
8. Apoiar a tradição oral;
9. Assegurar o acesso dos cidadãos a todos os tipos de informação da comunidade local;
10. Proporcionar serviços de informação adequados às empresas locais, associações e grupos de interesse;
11. Facilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a informação e a informática;
12. Apoiar, participar e, se necessário, criar programas e actividades de alfabetização para os diferentes grupos etários (p. 118).

De salientar Nunes e Nunes (2005), quando refere que as Bibliotecas Municipais, agora são encaradas como o mais “importante centro cultural e informativo local e num espaço de lazer indispensável, o que é complementado pelo apoio imprescindível que proporcionam aos estabelecimentos de ensino dos mais diversos níveis ou à formação ao longo da vida” (p. 152). E que também podem ser vistas como “centros de recursos básicos do processo educativo” onde tem, um papel central em domínios como a aprendizagem da leitura, a literacia, a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, as competências de informação e o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística (Nunes & Nunes, 2005, p. 152 e 153).

Segundo o Laboratório contemporâneo de fomento de la lectura - Fundación Germán Sánchez Ruipérez (s.d.), “Sin perder su tradicional misión, las bibliotecas deberían ser vistas por los ciudadanos como espacios de encuentro e inclusión, capaces de albergar y entreverar distintas generaciones, distintas experiencias, distintos proyectos, distintos lenguajes y medios expresivos, distintas creatividades, distintas necesidades” (p. 11).

Para finalizar considera-se o Quadro estratégico do PNL (2017), sobre a cooperação e articulação entre bibliotecas,

a promoção das competências e práticas de leitura e do sucesso escolar estão entre as áreas que mais terão a ganhar com esta articulação, em que as bibliotecas põem em comum, ao serviço dos alunos e comunidades, as suas infraestruturas de espaço, recursos,

¹<http://livro.dglab.gov.pt/sites/DGLB/Portuques/bibliotecasPublicas/Paginas/bibliotecasPublicas.aspx>

serviços e atividades e o PNL as suas políticas, estratégias e apoios a projetos de leitura e escrita (p. 31).

Sumário

No decorrer deste capítulo apresentou-se a revisão da Literatura que se relaciona com os conceitos-chave desta investigação, tendo como base as leituras sobre LI, Artes Visuais, Música, as crianças em idade pré-escolar e a Educação não formal, nomeadamente as Bibliotecas públicas.

Na revisão efetuada, salientou-se os benefícios da implementação de atividades nestas áreas para as crianças, através de autores Nacionais e Internacionais.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução e finalidades

Este capítulo tem a finalidade de apresentar a metodologia utilizada nesta investigação, identificar as suas características e os fatores que levaram à sua escolha, as suas vantagens e desvantagens, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como a sua descrição e sua pertinência. Outra finalidade relacionou-se com a informação sobre o contexto, a amostra, o plano de ação e os diferentes ciclos da investigação. Conclui o papel da investigadora e as considerações éticas e deontológicas consideradas no decorrer de todo o processo.

3.1 Seleção da Metodologia de Investigação

Atendendo à pertinência e ao contexto desta investigação, no âmbito da aprendizagem de caráter não-formal, bem como aos objetivos e questões de investigação que se pretende, considera-se que o paradigma desta investigação se fundamente numa metodologia de natureza qualitativa. Segundo Amado (2017),

O modo como se formula o problema é, pois, fundamental para se desenhar o caminho que se há de tomar em termos de metodologia de pesquisa. Na investigação qualitativa, a problemática centra-se na decifração do significado dos fenómenos para os sujeitos investigados (p. 121).

Segundo Bogdan e Biklen, (1994), “a abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas” (p. 291), isto é, experiências que não são passíveis de ser mensuradas quantitativamente.

Esta abordagem possibilita as experiências práticas, no contexto natural da Área Infantil da Biblioteca Municipal, onde se pretende fazer as intervenções, adaptar as estratégias e recolher os dados. Considerando o autor Fortin (2003), que menciona esta abordagem como uma “perspectiva naturalista”, e que pretende “demonstrar a relação que existe entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno e sobre a descrição semântica” (p. 322).

Nesta metodologia, os investigadores iniciam o seu estudo, baseados nos seus conhecimentos e experiências, cientes que as hipóteses formuladas inicialmente vão ser alteradas e reformuladas no decorrer da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Para Günther,

são características da pesquisa qualitativa sua grande flexibilidade e adaptabilidade. Ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos. Tal postura requer, portanto, maior cuidado na descrição de todos os passos da pesquisa: a) delineamento, b) coleta de dados, c) transcrição e d) preparação dos mesmos para sua análise específica. (2006, p. 204)

A metodologia qualitativa compreende em profundidade a complexidade e as circunstâncias dos processos que envolvem as situações que se investigam. As ciências humanas e sociais propõem-se explicar como são os seres humanos, tanto individual como coletivamente e têm um certo caráter autorreflexivo (Roldán, 2012, p. 20).

Também para Sousa (2009), “em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (p. 31).

3.2 Método Investigação-Ação

No propósito desta investigação, considerou-se o método investigação-ação, como o mais apropriado para estas questões que envolvem a resolução de problemas. “Na investigação pedagógica, frequentemente, o investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 266). Este método permite uma interação entre a investigadora e os participantes no estudo, favorecendo a comunicação entre eles. “No contexto da educação, os conhecimentos sobre investigação devem contribuir para melhorar os processos, através dos quais os seres humanos aprendem a conhecer-se a si próprios e ao meio que os rodeia.” (Lima & Erasmie, 1989, p. 23). Numa abordagem qualitativa, o método de Investigação-Ação, apresenta uma intencionalidade que melhor se adequa a todo o processo de resolução de problemas instigados, pois permite ao investigador a reflexão das práticas.

No contexto desta investigação permite verificar o que motiva as crianças à sua participação ativa na Biblioteca e o incentivo a quererem ver mais livros e o gosto pelas Artes. “Trata-se, pois, de um processo de investigação na acção, pela acção e para a acção, onde os próprios actores/autores da acção participam activamente na pesquisa desde a sua fase de concepção até à fase de síntese/formalização” (Caetano, 2004, p. 99).

Depreende-se deste modo, através de uma investigação-ação, verificar de que forma é que podemos utilizar as Artes Visuais, a Música e a Literatura para a Infância, através das atividades implementadas, no sentido demonstrar os seus benefícios na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e promover os hábitos de Leitura e o recurso às Artes por parte das crianças e respetivos pais.

A natureza essencialmente prática da resolução de problemas de uma investigação-acção torna este tipo de abordagem atraente para os investigadores profissionais que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investigá-lo e (...) aperfeiçoar a sua ação. (Bell, 2010, p. 22)

Por sua vez, Coutinho (2014) descreve a Investigação-Ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (p. 364).

Também Elliot (1993), faz referência à prática reflexiva como a característica fundamental na investigação-ação, assim como Cardoso (2001), que refere “a reflexão sobre o processo e os resultados é uma das fases do ciclo de investigação-ação, através da qual se constrói e reconstrói a ação, tal como foi registada pela observação” (p.38).

A prática da investigação-ação, sob o ponto de vista de Almeida (2001), “implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar - quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada” (p. 176).

Segundo Stenhouse (1984), “escrever sobre investigação-ação em educação, por outro lado, refere esse autor, é melhorar a teoria de ensino e educação, de forma acessível aos professores”, (citado por Moura, 2003, p.14). Também Coutinho et al., (2009), relacionam este método a ambientes educativos que estão em constante mudança.

Sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a investigação-ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num dinamismo de ação e intervenção (p. 356).

Para Bogdan & Biklen (1994), a investigação-ação envolve a recolha de dados na fonte, com o objetivo de modificar as práticas ou a resolução de problemas. Os dados podem ser obtidos de forma sistemática, permitir informação e compreensão dos factos constituindo posteriormente a própria ação e a recolha dos dados auxiliam no planeamento das estratégias para o desenvolvimento da própria ação necessária.

“A investigação-ação é uma metodologia, que se afasta da investigação clássica, na medida em que procura ligar a teoria e a prática e aumentar o conhecimento prático profissional.” (Cardoso, 2001, p 39).

Para finalizar e fundamentar o motivo da escolha deste método para a presente investigação, saliento Coutinho (2014), que descreve as situações de investigação que se aplica a Investigação-Ação,

Se se trata de um professor ou de outro profissional que tem de responder às novas exigências de uma situação ou fazer a avaliação de um programa em curso ou ainda proceder a alterações num currículo, a Investigação-Ação será, indubitavelmente, o processo mais valioso para começar o seu objetivo (p. 371).

Uma das principais vantagens deste método, referido por Moura (2003) “é que permite a flexibilidade e a adaptabilidade para que as mudanças aconteçam durante a sua aplicação e também encoraja a experimentação e inovação a longo-termo.” (p.15)

Em relação às desvantagens também Serrano (1994), referiu que “têm sido levantadas muitas objecções à investigação-ação. Elas incluem as críticas à falta de rigor científico e ao facto dos seus objectivos serem demasiado situacionais e específicos tem pouco ou nenhum controlo sobre as variáveis independentes” (citado por Moura, 2003 p. 15).

Por sua vez, Amado (2017), refere que, “do ponto de vista epistemológico, a investigação-ação coloca diversos problemas como os relacionados com a forte implicação do investigador, podendo, nesse sentido, levar a uma distorção dos dados” (p. 197).

3.3 Contexto de Investigação

A investigação desenvolveu-se na área infantil da Biblioteca Municipal Tomaz de Figueiredo, que se localiza no concelho de Arcos de Valdevez do Distrito de Viana do Castelo. Esta Biblioteca foi inaugurada em 11 de julho de 2001 e tem prosseguido a sua atividade assente nos princípios estabelecidos no manifesto da IFLA/Unesco, para as Bibliotecas Públicas. O edifício caracteriza-se por setecentista, classificado em 1982 como Imóvel de Interesse Público e sua construção situa-se na segunda metade do século XVIII.

Este espaço abrange dois andares, o rés do chão que está dividido em três salas, com livros para as diferentes idades, uma destinada a crianças dos 0 aos 6 anos, outra dos 6 aos 12 anos e outra dos 12 aos 18 anos e também se encontra uma oferta de jogos de mesa e leitor de DVD's.

No 1^a andar, destina-se à leitura para os adultos, com um espaço com computadores para consulta e impressão de documentos, uma sala de estudo e um auditório. A Biblioteca também oferece um serviço online², de rede de Bibliotecas de Arcos de Valdevez, onde permite consultar e reservar os livros pretendidos, levantando-os no espaço. Neste edifício também se encontra a Casa das Artes de Arcos de Valdevez, com um auditório destinado a espetáculos, cinema e exposições.

O edifício encontra-se no Jardim dos Centenários, ladeado pela igreja Matriz deste Concelho e a Igreja do Espírito Santo, recentemente adaptada como Centro Interpretativo do Barroco, período Artístico de que é originária e da qual também serviu para uma das intervenções desta investigação. Neste local encontram-se alguns exemplares da Arte religiosa portuguesa do século XVII e XVIII, e foi classificada em 1977 como Imóvel de Interesse Público.

3.4 Participantes

Os participantes desta investigação foram as crianças que frequentaram a Biblioteca Infantil no decorrer das quatro sessões, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, uma criança de 8 anos, irmão de um dos participantes, os respetivos pais (12 no total) que estão intimamente ligados à participação dos filhos e a responsável pela Biblioteca Municipal.

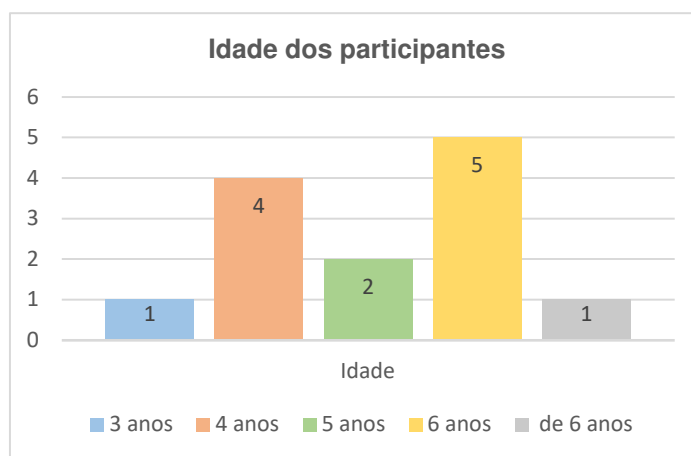


FIGURA 1 - IDADE DOS PARTICIPANTES

Dos participantes, 5 frequentaram todas as atividades e os restantes participaram aleatoriamente. De salientar que o número de participantes esteve condicionado devido às

² <https://catalogo-bibliotecas.cmav.pt/>

restrições impostas pelas normas da DGS, uma vez que no decorrer desta investigação, nos encontrávamos em situação de Pandemia pelo Covid -19.

3.5 Papel da investigadora

A investigadora teve um papel participante em toda a investigação, iniciando com o pedido de autorização à Diretora da Biblioteca para proceder ao estudo nesta instituição e após o seu consentimento e intuito em colaborar, fizeram a programação das atividades, que tinham de estar incluídas na agenda cultural do município. Na parte prática da investigação, teve como principais ações:

- Planificar as atividades, seleccionar e adequar as estratégias e os recursos para as atividades e colocar em prática;
- Recolher os dados de cada implementação através da observação, registos audiovisuais, entrevista, diálogos e questionários;
- Refletir, avaliar, no sentido de encontrar pontos fracos e melhorar na implementação seguinte;
- Recolha de dados a partir da implementação;
- Reflexões e avaliação ao longo dos ciclos de ação.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Bogdan & Biklen (1994), “O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.” (p. 149)

Para os principais métodos de recolha de dados Fortin (1999), refere que “os dados podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos. Cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que melhor convém ao objectivo de estudo, às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” (p. 240).

No sentido de dar respostas às questões de investigação, recorreu-se às seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados nas diversas sessões desta investigação-ação: Observação direta e participante; Diário reflexivo; Inquérito por questionário; Entrevista.

3.6.1 Observação

A observação, segundo Sampieri et al. (2006), “implica entrar a fundo em situações sociais e manter um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, e estar atento aos detalhes (não às coisas superficiais) de fatos, eventos e interações.” (p. 383).

“Na investigação-acção, os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.196).

Nesta investigação trata-se de uma observação directa, na implementação das atividades com o grupo, estabelecendo-se um contacto próximo, no sentido de obter a informação para o estudo. No entanto é necessário a investigadora manter uma postura neutra, sem influenciar o decurso das atividades. Segundo Serrano (1994 in Moura, 2003) é importante “assegurar também que a presença não perturbe ou interfira de alguma forma no decurso natural dos acontecimentos” (p. 21).

No decorrer da observação os planos da investigação “evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83).

3.6.2 Diários

Os diários são utilizados para registar informações de comportamentos, ações, notas de campo e tudo o que possa ser utilizado para a análise do grupo. Segundo Bell (2010), os diários “podem facultar informações valiosas sobre modelos de trabalho e actividades, desde que os indivíduos saibam aquilo que lhes é pedido e o porquê” (p. 151).

Para Coutinho (2014), “é o método de recolha de dados utilizado sempre que se investigam contextos naturais, processos, acontecimentos ou comportamentos em profundidade, tomando os dados a forma de longos textos escritos que podem ocupar uma simples página ou uma infinidade delas” (p. 106). Na sua análise “torna-se possível verificar o tipo de ‘intenções, interações e efeitos’ positivos e negativos da vivência quotidiana – uma dimensão mais expressiva” (Amado, 2017, p. 284).

O diário reflexivo nesta investigação serviu para registar os momentos mais importantes em cada sessão, como o comportamento das crianças perante diversas situações, os pontos positivos e os pontos negativos, o que poderia ser feito e programar estratégias na

próxima sessão. Também os trabalhos dos participantes funcionam como um registo gráfico das atividades para reflexão diária, pois permite-nos recolher informação sobre a motivação e a criatividade de cada criança.

3.6.3 Inquérito por Questionários

“Um questionário é um dos métodos de colheita de dados que necessita de respostas escritas por parte dos sujeitos” (Fortin, 1996, p. 249).

Os questionários utilizados nesta investigação, são de questões fechadas e permitiram recolher a informação necessária através de questões simples e diretas, no sentido de obter alguma informação por parte dos pais (relativamente ao recurso dos livros, os materiais à disposição, o tempo que disponibilizam para o uso das tecnologias, etc.) no sentido de saber se são coniventes com as informações dadas pelas crianças (apêndice 2). Segundo Quivy & Campenhoudt (2005) o inquérito por questionário “consiste em colocar um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p. 188).

Para Bell, (2010), “Se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (p. 27).

3.6.4 Entrevista

A entrevista é uma conversa entre duas pessoas, o entrevistador e o entrevistado com o objetivo de obter respostas sobre o tema, problema ou tópico, interessando o conteúdo e a narrativa de cada resposta (Sampieri et al, 2006).

Também Quivy & Campenhoudt, (2005), refere que “Os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele.” (p. 192)

Quando se pretende obter uma informação específica convém manter uma estrutura para que se obtenha a informação necessária no caso de ter pouco tempo para a explorar (Bell, 2010). Por sua vez, Coutinho (2014), refere que,

o contacto entre entrevistador e entrevistado, possibilita que o primeiro possa adaptar as questões e/ou pedir informação adicional sempre que tal se revele importante, e é precisamente essa característica, ou seja a sua flexibilidade que a individualiza relativamente a outras formas de inquérito (p. 107).

Nesta investigação recorreu-se à entrevista semiestruturada através de um guião (apêndice 4), para obter algumas informações da Diretora da Biblioteca, nomeadamente sobre o funcionamento, os projetos e a afluência de utentes (apêndice 5). Segundo Amado (2017), na entrevista semiestruturada ou semidiretiva,

As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (p. 210).

3.6.5 Registos Visuais – Vídeo e Fotografia

Através das fotografias é possível registar aspetos visuais e situações importantes no decorrer da investigação, tal como as emoções e as posturas em determinado momento das atividades. As fotografias estão ligadas à investigação qualitativa, fornecem dados descritivos e são utilizadas para compreender o subjetivo e são analisadas indutivamente (Bogdan & Biklen, 1994).

Como a investigadora é participante, muitas vezes é difícil a perceção na observação de tudo o que a rodeia e quando se questionam as crianças sobre determinadas situações é difícil apoiar as crianças nas atividades e conseguir registar tudo o que elas dizem, pelo que o vídeo permite rever, analisar e registar tudo, posteriormente.

Segundo Amado (2017), através da técnica de gravação de vídeo das sessões, podem alcançar-se vários procedimentos e os objetivos e “o que está sempre presente é a possibilidade de explorar a interpretação de situações e o comportamento dos próprios atores, ainda que nem sempre atingindo verdadeiramente os processos cognitivos e de decisão que acompanham as ações vídeogravadas.” (p. 244).

3.7 Planos de ação

Na investigação ação, o plano de ação é uma estrutura que permite a planificação e a organização da investigação e cujo objetivo, segundo Coutinho et al (2009), é “atingir a melhoria de uma determinada prática” (p. 367), permitindo a sua adaptação a situações imprevistas.

Esta investigação decorreu por um período de 6 meses e no quadro seguinte observa-se o seu plano de ação, em que se verificam as etapas da pesquisa, a calendarização correspondente e ainda os três ciclos em que se desenvolve (Figura 2):

Etapas da pesquisa	Calendarização					
	setembro	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro
Definição do problema						
Seleção método investigação						
Revisão da literatura						
Calendarização das atividades						
Divulgação das atividades						
Estruturação das intervenções						
Planificações						
Pedido de autorizações						
Preparação da recolha de dados						
Implementação da pesquisa						
Recolha de dados						
Análise de dados						
Reflexão e avaliação						
Conclusão e implicações						

Legenda:

Ciclo um
 Ciclo dois
 Ciclo três

FIGURA 2 - CALENDARIZAÇÃO

3.7.1 Ciclos de Ação

Esta investigação-ação decorreu num período de seis meses e desenvolveu-se em três ciclos de ação:

- l) Definição do problema e delineamento das finalidades da investigação, seleção da metodologia a utilizar, revisão da literatura, calendarização das atividades;

II) Divulgação das atividades, estruturação das intervenções, planificações das atividades, preparação do método de recolha dos dados, receção das inscrições e pedido de autorizações dos pais/encarregados de educação;

III) Implementação da pesquisa, recolha e análise de dados, avaliação e conclusão.

3.7.2 Ciclo um

Esta investigação iniciou-se em setembro de 2020 com a definição do problema de investigação, ao constatar-se que existe um aumento do uso das tecnologias pelas crianças mais novas e o decréscimo no recurso aos livros de Literatura para a infância na Biblioteca, ou seja, cada vez mais as crianças utilizam a tecnologia para passar o seu tempo e cada vez menos utilizam os livros para lerem histórias, pelo que se demonstrou essencial recorrer à Literatura Infantil e às Artes, nomeadamente as Artes Visuais e a Música, como estratégias para colmatar este problema.

Após a identificação do problema, procedeu-se à consulta e verificação da literatura especializada sobre os conceitos chave identificados e a metodologia de investigação-ação desenvolvida neste estudo. Este foi um processo moroso e que se prolongou por uma média de três meses.

Neste percurso seguiu-se o delineamento das finalidades do estudo e a sua apresentação à responsável pela Biblioteca Municipal, local do contexto onde se implementou o estudo. A responsável aceitou e disponibilizou-se para colaborar, pois também era sua intenção contribuir para o incentivo da participação das crianças nas atividades, a recorrerem mais vezes à Biblioteca e a proporcionar estratégias que motivem as crianças à leitura através dos livros e o gosto pelas Artes.

De seguida passou-se para a calendarização das atividades, pois todas as iniciativas desta Biblioteca têm de constar na Agenda Cultural do Município. A Biblioteca está limitada a uma atividade por mês, pois está integrada num sistema que incorpora também o *Paço de Giela* e o *Centro Interpretativo do Barroco*, em que alternam a oferta de programação, aos sábados, para que as crianças possam usufruir de todas as atividades em todas estas valências do Município.

Assim, para as sessões deste estudo ficaram estipulados três sábados na Biblioteca, e também mais um, no Centro Interpretativo do Barroco - CIB, proposto pela responsável da Biblioteca, pelo que a investigadora aceitou por considerar mais enriquecedor para esta investigação.

Foi proposto pela responsável da Biblioteca, um tema para a divulgação das atividades na agenda Cultural e a elaboração de um cartaz para a sua publicação nas redes sociais. A ideia surgiu durante uma conversa mantida com a mesma, sobre as memórias, em que esta

afirmou que “os cheiros são muito importantes, pois a memória olfativa é a que mais prevalece e permite-nos recordar sensações do passado”. Nesse momento os sentidos surgiram como título das atividades, já que se pretendia explorar os sentidos através das Artes Visuais e a Música, daí ter surgido o tema “Histórias com sentidos”, que engloba as histórias, as Artes e os Sentidos, o que seria desafiante para a investigadora e estimulante para as crianças, pois nada melhor do que as Artes para proporcionar essas sensações. “É importante que a criança tenha oportunidade de aprender num formato multissensorial, tais como a música e as artes visuais. Isto porque, cada um dos cinco sentidos (visão, olfato, audição, tato, paladar), ativam neurónios específicos no cérebro” (Almeida, 2019).

Para a seleção do método de investigação, nos parâmetros que se pretende fazer o estudo, fazia todo o sentido recorrer à investigação-ação, atendendo à formação da investigadora em Educação de Infância e às características desta metodologia que proporcionaria uma adaptação e melhoria no decorrer do estudo.

3.7.3 Ciclo dois

Este segundo ciclo, iniciou-se com a divulgação das atividades “Histórias com sentidos”, que decorreram na Biblioteca Municipal (fig. 1) e “Sentir as formas do Barroco”, que decorreu no CIB (fig. 2). A divulgação foi realizada nas redes sociais e nos Jardins de Infância do Município.



FIGURA 3 - CARTAZ DAS ATIVIDADES NA BIBLIOTECA



FIGURA 4 - CARTAZ DA ATIVIDADE NO CIB

De seguida, procedeu-se à estruturação de cada sessão deste estudo, com as respetivas datas da realização, as atividades delineadas e o sentido que se pretende explorar, ficando estipulado da seguinte forma (Figura 5):

SESSÃO	DATA	SENTIDO A DESENVOLVER	ATIVIDADES
1ª	03/10/2020	Visão	Artes Visuais através da pintura com aquarelas;
2ª	10/10/2020	Tato	Artes Visuais através da modelagem e pintura;
3ª	07/11/2020	Audição	Música com a exploração de instrumentos musicais e Artes Visuais para a construção de um instrumento musical;
4ª	12/12/2020	Olfato e Paladar	Artes Visuais com a colagem e a pintura de elementos naturais;

FIGURA 5 - MAPA DAS ATIVIDADES

Através da estruturação das sessões e atendendo às finalidades da investigação, procedeu-se, de seguida, à fase das planificações de cada sessão (apêndice 6) que contemplam as áreas curriculares, conteúdos, aprendizagens, atividades e recursos materiais para explorar com as crianças.

Apesar destas atividades decorrerem em contexto não formal, optou-se por estabelecer uma orientação pedagógica na sua planificação, segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Silva et al, 2016), baseando-se nos diferentes fundamentos e aprendizagens das diferentes áreas. E mesmo que cada atividade permitisse aprendizagens transversais a todas as áreas, o objetivo principal foi centrar no subdomínio das Artes Visuais, da Música e o subdomínio da Linguagem oral e abordagem à escrita.

Após as planificações de cada sessão e com a aproximação das datas, foram chegando as inscrições de cada criança, através do email da Biblioteca, contendo as informações de cada um(a) (nome e idade). As inscrições estavam limitadas a 10 participantes, segundo as normas impostas pela Direção geral de Saúde - DGS, para atividades em espaços públicos, pelo que permitiu preparar-se os consentimentos informados para dar aos pais no início da primeira sessão.

3.7.4 Ciclo três

Este ciclo decorreu durante três meses e centrou-se na implementação das quatro sessões. O decurso deste ciclo verifica-se no capítulo seguinte, através da descrição de cada sessão nos diários reflexivos da investigadora, incluindo os pontos fortes e os pontos fracos a recolha dos restantes dados.

3.8 Considerações éticas

A ética, no seu sentido mais amplo, é a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta. (...) é o conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida dos indivíduos e em que estes se inspiram para guiar a sua conduta. (Fortin, 1996, p.114)

Este é um ponto em que é necessário ser definido com bastante responsabilidade, principalmente quando a investigação envolve crianças. É necessário o respeito por todas as normas éticas no decorrer de toda a investigação.

Certas sociedades e corpos profissionais seguem as suas próprias orientações, que podem incluir questões como a comunicação de um tema que não é o verdadeiro objetivo da investigação, os limites à privacidade, a confidencialidade, a segurança, os cuidados a ter quando há crianças envolvidas numa pesquisa – e muitas outras coisas (Bell, 1997, pág. 55).

Desde a primeira sessão, os pais foram informados pela investigadora, da intenção de envolver os seus educandos nesta investigação-ação, bem como o seu propósito, salientando que todas as informações obtidas das crianças seriam anónimas, sem fazer referência ao nome de cada uma delas.

Segundo Fortin, (1996),

“O direito ao anonimato e à confidencialidade é respeitado se a identidade do sujeito não puder ser associada às respostas individuais”, ou seja, quando apresentados na investigação, “os resultados devem ser apresentados de tal forma que nenhum dos participantes num estudo possa ser reconhecido” (p. 117).

Precedeu-se também à elaboração de um consentimento informado (Apêndice 1), para que os pais autorizassem o registo fotográfico das crianças em cada sessão e no questionário entregue aos pais/encarregados de educação também se informou da salvaguarda do anonimato.

Sumário

Este capítulo descreveu a metodologia de investigação adotada. Na primeira parte foram apresentadas as razões que conduziram à seleção do método de investigação-ação e os

instrumentos de recolha de dados e na segunda parte, apresentou-se o plano da ação e os diferentes ciclos que envolveram a investigação, com a respetiva descrição de cada um. Concluiu-se que a metodologia escolhida permitiria uma reformulação e flexibilidade constante, assim como uma reflexão e avaliação no decorrer da ação. Terminou enfatizando os procedimentos éticos a considerar durante a intervenção.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

4.0 Introdução e Finalidades

Neste capítulo, através da apresentação das implementações, do diário reflexivo da investigadora, do registo fotográfico, dos questionários realizados aos pais e às crianças e da entrevista à Diretora da Biblioteca, foi possível realizar-se uma análise e interpretação dos dados recolhidos, bem como os respetivos resultados, considerando os seguintes três itens:

- A utilização das novas tecnologias por parte das crianças;
- A relação dos pais e das crianças, com os livros de Literatura para a Infância, as Artes e a Música;
- Os benefícios da Literatura para a infância, das Artes Visuais e da Música nas crianças.

Segundo Quivy na análise de dados, “trata-se, em seguida, de verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses, ou, noutros termos, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese” (p. 211).

4.1 Implementação das ações

As atividades “Histórias com sentidos”, decorreram entre as 15 e as 17 horas, como já estava programado anteriormente pela Biblioteca, sendo os materiais necessários sempre preparados na semana anterior a cada sessão, de acordo com a planificação correspondente.

4.1.1 1ª Sessão – A visão

Data – 03/10/2020

Local – Biblioteca Municipal

Aprendizagens principais a promover:

- Favorecer o contato com a escrita, através do livro,
- Promover a capacidade de memorização, atenção e reconto da história;
- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Conhecer e estimular o sentido da visão;
- Desenvolver a capacidade de representar através da pintura com aguarelas;

- Desenvolver a criatividade e o sentido estético;
- Favorecer atitudes de respeito pelo próximo e hábitos de higiene e preservação dos materiais.

Atividades:

- Leitura da história “De que cor é um beijinho?” de Rocio Bonilla
- Reconto da história e diálogo
- Pintura livre com aquarelas

Participantes – D.S. (8 anos), M.A. (6 anos), V.S. (6 anos), E.N. (5 anos), L.S. (4 anos), M.S. (4 anos), B. A. (4 anos), J.C. (4 anos) e A.E. (3 anos)

Total = 9 crianças

Descrição reflexiva

Para a primeira sessão como o tema era “a Visão”, a investigadora escolheu a história “De que cor é um beijinho?” de Rocio Bonilla, que aborda a pintura e as cores, com diversos exemplos (através de animais, alimentos, sentimentos e estações do ano) e facilita a introdução desta temática, pois para distinguir as cores, o sentido que se utiliza é a visão.

Como também estamos em tempo de pandemia e somos constantemente lembrados para não abraçarmos e dar beijos (pelo risco de contaminação), pretendia-se incentivar as crianças a fazerem uma pintura com aquarelas, para oferecerem a quem não pudessem dar beijinhos, como uma forma de demonstrar o seu carinho. O motivo da escolha das aquarelas foi por permitirem a fluidez da pintura, por serem caracteristicamente mais aguadas, fáceis de utilizar e também por terem diversas cores à escolha.

Para a preparação da atividade, a investigadora pintou um cenário colorido com a imagem da capa do livro da história e preparou os materiais de pintura. Antes da atividade foram colocadas algumas gotas de essência de morango pelo espaço e preparou o leitor de Cd’s com música ambiente (para antes e depois da história), com o objetivo de criar um ambiente acolhedor para as crianças e sensorialmente estimulante.

Consoante as crianças foram chegando, pediu-se aos pais/encarregados de educação para assinarem as autorizações do registo fotográfico e explicou-se o objetivo da investigação, pelo que todos compreenderam e autorizaram o respetivo registo.

As crianças entraram no espaço, algumas já conheciam a investigadora, mas outras não, pelo que estas se apresentaram mais inibidas. Inicialmente tiveram alguma dificuldade

em sentar, era tudo novidade e a carpete vermelha fofinha e o espaço amplo demonstravam-se apetecíveis para darem cambalhotas e rebolem no chão. Deixou-se então, libertarem um pouco as energias e quando acalmaram foi-lhes pedido para se sentarem na carpete, todas referiram que cheirava muito bem e a investigadora disse-lhes que era essência de morango.

Iniciou-se a sessão com as apresentações, tendo-lhes sido explicado o objetivo das atividades, salientando que era para um estudo da investigadora e também para elas escutarem histórias, aprenderem coisas novas e divertirem-se. Introduziu-se, assim, o tema dos sentidos, para verificar o que eles já sabiam sobre a temática e explorar o sentido da visão.

As crianças estavam curiosas com o cenário e perguntaram quem era a menina que estava pintada e o que dizia (sobre o cenário que foi pintado com a capa do livro), explicou-se-lhes que era a capa do livro e o título da história. Também perguntaram porque é que a investigadora tinha “essa coisa na cara” e apesar de o D.S. dizer que era uma viseira, foi-lhes explicado que era para a segurança de todos e que não usava máscara para conseguirem ver as suas expressões faciais. Aliás, este foi um dos aspetos que preocupou a investigadora, porque três das crianças estavam com máscara, por recomendação dos pais, e notou-se que eles estavam muito desconfortáveis, principalmente o D.S., que usava óculos.

De seguida falou-se um pouco sobre regras, para que as crianças estivessem em silêncio para conseguirem escutar a história e a investigadora iniciou a leitura em voz alta, com o recurso das imagens do livro, (pois as ilustrações eram bem visíveis, expressivas e coloridas, valorizando a utilização do livro, para que as crianças entendessem bem o seguimento do texto), utilizando apenas diferentes gestos e a expressividade da voz consoante cada situação. As crianças estiveram bastante atentas e envolvidas no decorrer da história, sorrindo para algumas das expressões da investigadora e manifestando as suas preferências por certas cores (fig. 6 e 7).



FIGURA 6 - APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA



FIGURA 7 - LEITURA DA HISTÓRIA

Quando se passou para o reconto da história, reparou-se que o menino mais velho (D.S.), irmão de um dos participantes e cuja mãe pediu para o deixar participar, estava sempre a responder e foi necessário pedir-lhe para dar uma oportunidade aos outros, que eram mais novos e também gostariam de responder. Salienta-se aqui que, apesar da idade das atividades ser destinada entre 3 aos 6 anos, a participação de crianças com idade superior não foi negada, pois o objetivo da Biblioteca é justamente chegar a mais pessoas. Mas tudo correu bem e as crianças quiseram dar mais exemplos sobre coisas que conheciam, com as cores abordadas nas histórias e cada um disse de que cor é que achava que seria um beijinho.

No fim do reconto houve diálogo sobre os beijinhos e a situação atual e foi sugerido que eles fizessem uma atividade de Artes Visuais, através da pintura livre com aguarelas, sobre a história, ou os beijinhos, dando-lhes algumas sugestões, para que depois pudessem oferecer o desenho, caso tivessem alguém a quem não pudessem dar um beijinho (familiar ou amigo distante).

Não se verificou resistência por parte das crianças e foram para as mesas, demonstrando-se bastante motivadas e sem bloqueios para começar a pintura (fig. 8).



FIGURA 8 - INÍCIO DA ATIVIDADE DE ARTES

Apesar do objetivo ser a pintura, também se disponibilizou lápis de grafite caso pretendessem desenhar primeiro, o que aconteceu com algumas crianças.

Enquanto pintavam (fig. 9), a investigadora aproveitou para fazer algumas perguntas para obter alguns dados (apêndice 3) no sentido de saber a opinião delas sobre os seus gostos, preferências, materiais disponíveis e rotinas em casa.

No decorrer das respostas, só uma criança é que disse que ouvia histórias em casa e todas responderam que preferiam o telemóvel ao livro, mesmo que duas delas referissem que não tinham telemóvel.

Também segundo as respostas das crianças, os pais não costumavam requisitar livros e nem vir à Biblioteca.

Em relação às Artes Visuais, das nove crianças, só duas é que disseram que pintavam em casa, no entanto todas referiram terem pinturas nas suas casas, mas que pintavam na escola. Em relação às suas pinturas, foi possível verificar diferentes estilos e formas de as crianças se expressarem, muito criativas e sem a tendência para fazerem igual ao colega do lado.



FIGURA 9 - PINTURA COM AGUARELAS

O V.S. pintou uma figura humana e disse que representava o seu avô, posteriormente pintou um grande coração em preto por cima (fig. 10), dizendo que era a sua cor favorita e comentou que era um “beijo surpresa”. Importa aqui salientar que o avô deste menino tinha falecido há pouco tempo e apesar de ele dizer que era a cor favorita, pode estar associado ao luto.



FIGURA 10 - PINTURA DO "BEIJO SURPRESA"

As crianças B.A. e E.N. pintaram a folha com corações coloridos (fig. 11 e 12), inspiradas na imagem da história e a M.C. teve a preocupação de começar a fazer uma pintura mais elaborada e com diversos pormenores.



FIGURA 11 - PINTURA DE B.A.



FIGURA 12 - PINTURA DE E.N.

Uma das crianças, com 4 anos (M.S.), aproveitou a ideia da investigadora e representou uma figura humana completa a dar um beijinho (fig. 13), sendo perceptível os pormenores dos lábios e o coração.



FIGURA 13 - PINTURA DE M.S.

O D.S, após ver o frasco da essência de morango, perguntou se poderia “por um bocadinho de cheirinho” na pintura dele. A investigadora aproveitou a ideia e perguntou às

restantes crianças, se também queriam uma pintura com “cheirinho a morango” e todos responderam que sim. Aproveitou, então, para ir buscar cotonetes e permitiu que todas passassem essência de morango com o cotonete, nas suas pinturas. Inclusive, a E.N. disse que era “um beijinho perfumado”

Os que terminaram primeiro pediram para ver os livros que se encontravam nas prateleiras. Ora esta situação revelou-se desestabilizadora para os que ainda estavam a pintar, pois como viram os amigos a divertir-se e a comentar os livros, levou a que terminassem as pinturas apressadamente. Inclusive, a que estava a fazer uma pintura mais pormenorizada (M.C.), não quis terminar a pintura para poder ir ver os livros, apesar dos incentivos da investigadora para que terminasse (fig. 14).



FIGURA 14 - PINTURA INCOMPLETA DE M.C.

No final estiveram a folhear os livros, a pegar e arrumar consecutivamente os livros na prateleira (fig. 15) e alguns atiraram com os livros para o chão. A investigadora teve de intervir e explicar-lhes que os livros são frágeis e que devemos manuseá-los com cuidado.



FIGURA 15 - CRIANÇAS A VISUALIZAR AS IMAGENS DOS LIVROS

A sessão estava estipulada, segundo as orientações da Biblioteca, para durar duas horas e as crianças terminaram meia hora mais cedo, do que estava programado. Apenas algumas das crianças que tinham os pais à espera no exterior é que foram embora e as restantes, enquanto os pais não as vinham buscar, começaram a ficar cansadas de folhear os livros, o que se revelou preocupante, pois as crianças poderiam não querer regressar na atividade seguinte. Para evitar essa situação trocou-se o cd de música ambiente, por um cd de música mais animada e estiveram todos a dançar e a divertirem-se bastante até os pais chegarem.

Como as pinturas estavam afixadas em redor do cenário, consoante os pais chegavam, todas iam orgulhosamente mostrar e pediam-lhes também para eles cheirarem as pinturas.

Após a sessão, em modo de conclusão, a investigadora, apesar de sentir que as crianças tiveram um período agradável e de aprendizagens, apercebeu-se também de três situações que não correram da melhor forma e precisavam de ser melhoradas, que foi o facto de permitir que a pintura fosse livre, sem um tema mais específico, o que levou a que as crianças se dispersassem mais nas suas ideias e não tivessem a preocupação em terminar os trabalhos.

Como a atividade estava estipulada pela Biblioteca para durar duas horas, revelou-se cansativo, pois esse tempo não é compatível com as idades das crianças, em que o tempo de atenção para uma atividade é mais curto. Assim sendo, a investigadora delineou como estratégias possíveis, que na próxima atividade de Artes Visuais seria dado um tema e

algumas indicações para as crianças se concentrassem mais na atividade. Também nas sessões seguintes, os pais seriam sensibilizados para que tentassem vir buscar as crianças mais cedo e caso estas tivessem de permanecer o tempo todo, ir-se-ia providenciar, antecipadamente, alguns jogos didáticos de grupo, para se divertirem até aos pais chegarem.

4.1.2 2ª Sessão – O tato

Data – 10/10/2020

Local – Museu e Centro Interpretativo do Barroco

Aprendizagens a promover:

- Conhecer diferentes estilos de literatura como a poesia com o texto em rima;
- Conhecer e valorizar o Património Cultural e sensibilizar para a sua preservação;
- Conhecer e estimular o sentido do tato;
- Reconhecer as figuras e as formas características da Arte no período Barroco;
- Representar e recriar plasticamente a vivência individual através da modelagem;
- Desenvolver a criatividade e o sentido estético;
- Desenvolver a coordenação visuo-motora e a motricidade fina;
- Desenvolver técnicas de modelagem e o uso de diferentes instrumentos;
- Desenvolver a capacidade de pintar com pincel e guache;

Atividades

- Leitura da poesia “Anjinhos de Pijama”, de Matilde Rosa Araújo
- Visita guiada ao museu para explorarem as diversas sensações através do tato
- Conhecer as diversas características da Arte Barroca
- Modelar com pasta as formas que mais gostaram
- Pintura com guache

Participantes – L.P (6 anos), V.S. (6 anos), E.N. (5 anos), L.S. (4 anos) e A.E. (3 anos)

Total = 5 crianças

Descrição reflexiva

Esta sessão decorreu no CIB, pois a responsável da Biblioteca tinha pedido à investigadora para dinamizar uma atividade neste espaço e esta achou que seria enriquecedor em todos os sentidos, por ser um ambiente diferente, uma igreja centenária, rica em imagens

artísticas do período Barroco, seja em pintura, ou escultura, e com diferentes formas e texturas, pois desta vez as atividades tinham como tema o sentido do tato. Desta forma a investigadora programou uma atividade de modelagem com pasta “DAS”, para que as crianças pudessem sentir a sua textura, consistência e modelar diferentes formas e até mesmo inspirarem-se para recriar algo que tivessem observado na visita pelo Museu, o que permitiria também o desenvolvimento de diferentes técnicas e da motricidade fina, essencial nestas idades.

Antes da atividade a investigadora preparou os materiais e dispôs as mesas para que a atividade não interferisse com as visitas dos turistas ao Museu, uma vez que este não foi encerrado no decorrer desta atividade.

As crianças apareceram no CIB e, como não conheciam o espaço, ficaram apreensivas e confusas ao verificarem que era uma igreja. Assim que lhes foi explicado que o espaço fora agora convertido num museu, em pouco tempo começaram a explorar o espaço e aproveitaram para dar alguns saltos. Foi um pouco difícil conseguir que estivessem sentados e conseguir-se alguma atenção para falar com eles, porque estavam num espaço diferente e com diversos estímulos visuais, pois nas laterais da igreja encontram-se painéis digitais onde surgem diferentes imagens da igreja.

Assim que possível, houve um breve diálogo para explicar o que iria acontecer no decorrer da atividade dedicada ao tato e foi pedido para estarem atentos à poesia “Anjos de pijama” (fig. 16), tal como os Anjinhos da igreja.



FIGURA 16 - LEITURA DA POESIA “ANJOS DE PIJAMA”

Após a leitura, a investigadora juntamente com a colaboradora do CIB (Andreia Loureiro), fizeram uma visita guiada pelo Museu (fig. 17), para observarem todos os espaços, desde os púlpitos laterais até ao altar.



FIGURA 17 - COLABORADORA DO CIB A EXPLICAR AS CARACTERÍSTICAS DA ARTE BARROCA

A colaboradora explicou como se caracterizava a arte do Barroco (formas, cores e elementos) e as crianças tiveram a oportunidade de sentir, com muito cuidado as diversas texturas e formas (fig. 18). De salientar que as crianças estiveram muito atentas e fizeram diversas perguntas sobre os quadros e as imagens dos santos presentes na igreja. Todos gostaram de ver as cores rosadas dos Anjos Putti, sentir a barriga saliente e todos divertidos diziam “Tem maminhas!”.



FIGURA 18 - CRIANÇAS A SENTIR AS FORMAS ATRAVÉS DO TATO, NOS PÚLPITOS

Mais uma vez também aproveitaram para reboarem na carpete que se encontrava no chão, verificando que também tinha uma textura fofinha e a investigadora pediu-lhes para também tocarem na pedra do chão, para sentirem se também era fofinha como a carpete, mas as crianças disseram que era dura e foi-lhes explicado que a pedra era rugosa devido às saliências e também era fria, pelo que de facto o Museu permitiu-lhes diferenciar e conhecer diversas formas e texturas essenciais para estimular o tato.

De seguida dirigiram-se para as mesas e foi muito fácil motivá-los para a atividade de modelagem, pois foi-lhes pedido para fazerem um anjinho, tal como os *Puttis* que eles tinham visto nos púlpitos.

Após repartir a pasta de modelar, reparou-se que as crianças apresentavam alguma dificuldade em manusear a pasta e os teques, simplesmente amassavam e só faziam uma bola, pelo que deveria ser com o intuito de fazerem a cabeça. O A.E., que era o mais novo tinha falta de destreza nos dedos e só mexia com a ponta dos dedos.

Assim sendo, a investigadora ensinou-lhes algumas técnicas para aquecerem a pasta e facilitar a sua modelagem, como usar os teques e os passos a fazer, pelo que conseguiram começar a modelar uma figura humana com cabeça, tronco pernas e braços e posteriormente as asas para representar os anjinhos. Com a restante pasta sugeriu-se que fizessem uma moldura à volta e todos gostaram da ideia (fig. 19 e 20).



FIGURA 19 - CRIANÇA A MODELAR A FORMA DE CONCHA COM O AUXÍLIO DO TECO



FIGURA 20 - CRIANÇA A MODELAR A MOLDURA

Quase todos quiseram representar as conchas que observaram e todos os pormenores dos anjos, pois tiveram o cuidado em fazer o rosto, os riscos nas asas a representar as penas, as “maminhas” e o umbigo do anjo. Duas das meninas (E.N. e L.P.), até fizeram uma moldura em toda à volta com a pasta que lhes sobrou.

O mais novo, o A.E., pediu ajuda à investigadora para fazer o anjo, já tinha feito a cabeça, mas disse que não sabia fazer as asas e as pernas e prontamente foi ajudado, até porque as crianças, nestas idades, têm a tendência a imitar e precisam do apoio de um adulto para aprenderem como se faz. No entanto ele salientou que queria uma barriga muito grande como a do anjo e foi-lhe sugerido para fazer outra bola e ele além de a fazer, no final ainda lhe fez um umbigo bastante visível (fig. 21).



FIGURA 21 - ANJO COM "BARRIGA GRANDE" DO A.E.

Na parte da pintura, apenas a L.P. apresentou algumas dificuldades em pegar no pincel (fig.22).



FIGURA 22 - V.S. E L.P. A PINTAREM OS ANJOS COM GUACHE DOURADO

O facto desta atividade se realizar num museu, teve o inconveniente de ter a presença constante dos turistas, que se aproximavam demasiado, com a curiosidade, transgredindo a distância mínima de segurança, pois as crianças não traziam máscara.

No fim todos estiveram a admirar os trabalhos uns dos outros e a ver os detalhes de cada um e a tentar identificar o que é que tinham de diferente (fig. 23) e sobre o trabalho da

L.P. o V.S. disse: - “Olha, fizeste um cão!” e o A.E. disse: - “Não! É um poco (porco)!”. Desta forma manifestaram-se muito agradados, divertidos e orgulhosos do que fizeram, ao observarem que os seus trabalhos estavam parecidos com os Anjos que estavam nos púlpitos do museu. No fim da atividade todos ajudaram a arrumar os materiais.



FIGURA 23 - CRIANÇAS A EXPRESSAREM O SEU SENTIDO CRÍTICO EM RELAÇÃO AOS SEUS TRABALHOS

Quando os pais chegaram, as crianças foram logo a correr mostrar os trabalhos (fig. 24), mesmo sem estarem secos.



FIGURA 24 - RESULTADO DA ATIVIDADE DE MODELAGEM E PINTURA

Uma das mães foi ter com a investigadora, agradeceu e disse que era pena só haver destas atividades uma vez por mês, porque considerava pouco e que talvez fosse boa ideia

a Biblioteca passar a ter períodos de leitura de histórias, nas redes sociais ou no *Youtube*. Outra mãe ficou admirada com o trabalho do filho e levou a pasta que restou para que o filho também fizesse em casa.

Para finalizar a reflexão desta sessão, considerou-se que correu melhor do que era esperado, e foi bem visível a influência positiva e inspiradora, nos trabalhos das crianças, ao observarem a Arte envolvente do Museu, não havendo nenhum aspecto a melhorar, encontrou-se apenas o inconveniente, de os turistas se aproximarem demasiado das crianças, considerando a distância mínima de segurança que é exigida nesta época.

4.1.3 3ª Sessão – A audição

Data – 07/11/2020

Local – Biblioteca Municipal

Aprendizagens a promover

- Favorecer o contato com a escrita, através do livro,
- Promover a capacidade de memorização, atenção e reconto da história através dos sons dos instrumentos;
- Desenvolver a criatividade através da música;
- Desenvolver a atenção e concentração;
- Compreender a música como forma de expressão e comunicação;
- Explorar sons através da percussão corporal e jogos rítmicos;
- Aprender a fazer instrumentos musicais não convencionais;

Atividades

- Leitura da História “O Cuquedo e os pequenos aprendizes do medo” de Clara Cunha, com recursos a instrumentos musicais, para representar os sons dos animais
- Reconto da história utilizando os mesmos instrumentos musicais
- Jogos rítmicos com os instrumentos e distinguir o som forte do som fraco
- Descobrir os sons diferentes através da divisão silábica com a percussão corporal
- Construção de um pau de chuva com a reciclagem de materiais
- Pintura com guache através de carimbagem

Participantes – L.P. (6 anos), V.S. (6 anos), B.B. (6 anos), E.N. (5 anos), M.S. (4 anos) e A.E. (3 anos)

Total = 6 crianças

Descrição reflexiva

Para esta sessão a investigadora preparou os materiais com antecedência, programando cada instrumento para o som de cada animal da história “O Cuquedo e os pequenos aprendizes do medo”, de Clara Cunha, também pintou um cenário com a capa da história, com os animais bem coloridos e grandes e dispôs os materiais necessários para a realização do pau de chuva. Com o objetivo de criar um ambiente agradável e estimulante para as crianças voltou a colocar a essência de morango e um cd de música antes e depois da história.

No dia da sessão as crianças chegaram todas empolgadas e energéticas e deram algumas cambalhotas na carpete, antes da sessão, como já era habitual. Ficaram curiosas com o cenário que tinha no placard e também com os instrumentos que estavam pousados no banco que iriam ser usados na história. Com estas novidades não foi difícil captar a atenção delas para dar início à atividade com um breve diálogo.

Iniciou-se com uma abordagem ao tema dos sentidos e como a sessão era dedicada à audição, explicou-se que para contar a história, recorrer-se-ia a alguns instrumentos musicais (fig. 25) e no fim seriam elas a fazer o reconto da história utilizando também os instrumentos, pelo que deveriam estar atentas.



FIGURA 25 - LEITURA DA HISTÓRIA COM RECURSO AOS INSTRUMENTOS MUSICAIS

Enquanto contava a história, a investigadora verificou que as crianças estavam muito atentas, à espera de ver qual era o animal que iria corresponder ao instrumento que ela estava

a pegar, pelo que conseguiu motivá-las para o reconto. Quando começou a distribuir os instrumentos que utilizou para cada animal, todas as crianças, exceto o mais novo, foram seletivas nos instrumentos, inclusive a E.N. disse: - “Eu não quero esse! Quero aquele!” (apontando para o bloco de dois sons). Todas queriam os instrumentos que não são tão usuais (Bloco de dois sons, Reco-reco e Djambé), mas com uma negociação lá se conseguiu distribuir os instrumentos por todas e optou-se por reler a história e serem elas a tocarem os instrumentos. Algumas crianças, necessitaram de ajuda, conseguiram tocar no tempo certo e estavam muito atentas e concentradas em fazer o ritmo adequado ao animal ou situação.

Ao constatar o gosto das crianças pelos instrumentos Musicais, a investigadora decidiu fazer-lhes algumas perguntas para obter mais alguns dados para o seu estudo e verificou que todas as crianças gostam de tocar instrumentos musicais e todas têm instrumentos musicais em casa, mas disseram que só os utilizam às vezes.

No fim do reconto foi-lhes proposto fazerem exploração rítmica com os instrumentos, distinguindo o som forte do som fraco, pelo que conseguiram corresponder muito bem. De seguida pousaram os instrumentos para fazerem sons com o próprio corpo e utilizá-lo como um instrumento, como o estalar dedos, palmas, bater nas pernas e bater com os pés. Dividiu-se as crianças em três grupos de dois elementos cada: a A.S. e à E.N bateram palmas, acompanhando a divisão silábica da palavra Cuquedo, a L.P. e V.S., tocaram nas pernas, acompanhando a divisão silábica da palavra Ocapis e a M.S. e a B.B. bateram com os pés no chão com a divisão silábica da palavra Búfalo. O objetivo foi fazer um som por cada sílaba e optou-se por retirar a palavra Tigre, como estava planificada, pois elas manifestaram dificuldade em estalar os dedos.

Posteriormente, a investigadora foi dizendo um nome aleatório de cada um dos animais estipulados e cada um dos elementos do grupo tinha de fazer o som correspondente. Por exemplo, ao dizer Cuquedo, o grupo estipulado deveria bater as palmas três vezes (Cu-que-do). No início foi um pouco confuso, pois não estavam a entender, mas na segunda tentativa já estavam mais concentrados, acharam divertido e quando alguma criança se enganava ficava frustrada. De notar que o A.S. teve alguma dificuldade, o que é normal para a idade dele, mas mesmo assim esforçou-se por corresponder.

No final as crianças tiveram oportunidade de tocar à vontade os instrumentos musicais e trocar os instrumentos entre elas. Para a realização desta exploração teve-se em consideração as recomendações decorrentes da situação pandémica, como a desinfestação das mãos e dos próprios instrumentos.

De seguida passou-se para a atividade de Artes Visuais, que consistia em fazer um pau de chuva com tubos em cartão, (utilizando também no seu interior papel de alumínio enrolado em forma de espiral e areia). O motivo da escolha deste instrumento foi por se ter utilizado também, um pau de chuva no conto da história, para representar o som da água do rio e porque tem duas funcionalidades, já que pode também servir de maraca.

Para a pintura utilizaram-se diversos carimbos em esponja, feitos pela investigadora, com o recorte de diferentes formas (estrelas, colcheia, coração, círculos e espiral) e tinta guache de diferentes cores.

De todos os carimbos, o que as crianças preferiram foi o que tinha a forma de “colcheia”, pois disseram que era o símbolo do “Tiktok” (aplicação sobre vídeos e música) e não associaram a uma figura musical, o que revela que elas conheciam esta aplicação e possivelmente até a utilizavam.

As crianças não tiveram muita dificuldade em pintar com os carimbos (fig. 26), mas todas queriam utilizar as tintas guache metalizadas, pelo que houve alguma dificuldade na partilha da tinta. O menino mais novo, o A.S. teve alguma dificuldade em segurar o tubo para conseguir carimbar e a investigadora deu-lhe uma pequena ajuda.



FIGURA 26 - PINTURA DO PAU DE CHUVA COM CARIMBOS E TINTA GUACHE

Foi perceptível que todas as crianças, exceto a E.N., estavam mais preocupadas em não se sujarem e não gostavam de sentir a tinta nos dedos, como se não estivessem habituadas a pintar livremente. A investigadora também aproveitou este momento de descontração para fazer as mesmas perguntas que fez anteriormente, às duas crianças que não participaram na 1ª sessão

Após a pintura com os carimbos e para a tinta secar, colocou-se, com a ajuda da investigadora, o alumínio em forma de espiral e a areia no interior dos tubos e colou-se as tampas para a areia ficar segura e não sair. Enquanto isso, as crianças quiseram voltar a tocar mais um pouco os instrumentos e foram explorar os novos jogos que a investigadora trouxe para explorarem enquanto os pais não chegavam. No final todas ficaram contentes por levarem um Pau de Chuva para casa e estiveram a experimentá-lo, dizendo que também poderia servir de maraca (fig. 27).

Refletindo sobre esta sessão, a investigadora concluiu que correu muito bem, as crianças estiveram bastante envolvidas e motivadas a participar. Demonstrando-se uma atividade muito enriquecedora, pois as crianças aprenderam a tocar diferentes instrumentos e a saber utilizá-los também para contar histórias ou outras situações, que também podem explorar nas suas casas, uma vez que disseram que tinham instrumentos, pois muitas vezes, por não os saberem tocar, acabam por arrumá-los, perdendo-se a oportunidade de os poderem explorar.



FIGURA 27 - CRIANÇAS A EXPERIMENTAR O PAU DE CHUVA

Antes desta sessão a investigadora esteve muito apreensiva e com receio de que as crianças comesçassem a rir e a dispersar com o som dos instrumentos, no decorrer da história, mas felizmente eles permaneceram bastante atentos e sempre à espera de que ela utilizasse o instrumento seguinte.

Como estratégia para a próxima sessão a investigadora achou que seria interessante utilizar elementos surpresa e imagens relacionadas com a história, para motivar ainda mais a atenção das crianças.

4.1.4 4ª Sessão – O olfato e o paladar

Data – 12/12/2020

Local – Biblioteca Municipal

Aprendizagens a promover

- Motivar à atenção da história através de um elemento surpresa;
- Reforçar o gosto pelos livros e o contacto com a escrita;
- Desenvolver a capacidade de memorização, atenção e reconto da história;
- Conhecer e estimular os sentidos do paladar e olfato;
- Favorecer a capacidade de organização mental e coordenação visuo-motora ao fazer uma composição através do recorte e da colagem com diferentes elementos naturais;
- Desenvolver a criatividade e sentido estético;
- Compreender os elementos naturais como objetos de criação de arte;

Atividades

- Leitura da História “Os Esquilos que não sabiam partilhar” de Rachel Bright
- Provar diferentes frutos secos que estavam presentes na história e fruta da época
- Cheirar os frutos folhas, ramos, especiarias e ervas aromáticas
- Colagem de elementos naturais com o tema Arvore de Natal
- Pintar os elementos decorativos da árvore

Participantes – M.P. (6 anos), L.P. (6 anos), V.S. (6 anos), E.N. (5 anos), e M.S. (4 anos)

Total = 5 crianças

Descrição reflexiva

Esta sessão, devido às contingências do Município, realizou-se no sábado de manhã, das 10h:30 até às 12 horas, e estava limitada a um número máximo de cinco participantes. Como era a última, foi dedicada aos sentidos do olfato e paladar e para a história a investigadora selecionou, “Os Esquilos que não sabiam partilhar” de Rachel Bright, que para além do

valor da partilha, também aborda os frutos e alimentos característicos do outono (estação atual) e que são mais fáceis de encontrar nesta altura do ano, pois para abordar o paladar é importante que saboreiem diferentes tipos de alimentos (doce, ácido, amargo) e para o olfato tencionou-se proporcionar diferentes tipos de odores através de especiarias, ramos e ervas aromáticas.

Como estratégia programada na sessão anterior, a investigadora fez, em cartão, a imagem dos dois esquilos da capa da história, para usar como cenário e adaptou uma caixa de madeira (pintando-a e decorando-a) para fazer de “Livro Mágico”, do qual sairia um Esquilo em peluche com uma mensagem sobre a atividade, no interior de uma casca de noz, para motivar a atenção das crianças.

Antes da sessão, para além do cenário, a investigadora deixou os materiais preparados em cima das mesas, uma com os alimentos e outra com os materiais para a atividade de Artes Visuais.

As crianças chegaram bastante calmas, sentando-se logo na carpete. A investigadora começou por conversar um pouco com elas e mostrou-lhes o livro mágico, explicando-lhes que lá dentro continha um animal e eles teriam de adivinhar qual era. Todos disseram diferentes nomes de animais, incluindo os de histórias anteriores e só com muitas pistas é que lá conseguiram adivinhar que era um Esquilo.

Quando a investigadora retirou o Esquilo (fig. 28), disse-lhes que ele trazia uma noz nas patas e que a noz parecia ter qualquer coisa lá dentro. As crianças ficaram muito admiradas, principalmente quando ela tirou lá de dentro um papel escrito com uma mensagem que falava sobre o tema desta sessão, (o gosto e o paladar) e disseram logo que deveria ser o motivo por ter tantas coisas em cima da mesa.

No decorrer da leitura da história as crianças estiveram muito atentas e repetiam todos os sons que a investigadora fazia como onomatopeias da história, pois as imagens também eram bastante visíveis, coloridas e apelativas e o enredo da história era divertido.



FIGURA 28 - INVESTIGADORA A MOSTRAR O ESQUILO QUE RETIROU DO LIVRO MÁGICO

Quando chegou à parte do reconto da história, as crianças queriam passar logo para a atividade seguinte, pois estavam curiosas com o que estava na mesa, inclusive a E.N. disse logo: - “Óóóh... Eu quero ver o que está ali na mesa!”. Mas fez-se uma negociação com elas, pois quem mostrasse que estava atento à história seria logo o primeiro a ver o que estava na mesa, pelo que resultou, pois todas conseguiram participar no reconto, e transmitir o que se passou na história, incluindo os pormenores.

Após o reconto, as crianças colocaram-se à volta da mesa e a investigadora começou por mostrar uma pinha, tal como a pinha porque os esquilos competiram na história, e deixou-as cheirar, mostrando-lhes de seguida os pinhões que estavam no seu interior. As crianças disseram que nunca tinham comido pinhões e a investigadora partiu-os e deu-lhes a provar. Todas estavam curiosas com as frutas e as especiarias e demonstraram-se recetivas a cheirar e provar, dizendo o que lhes parecia cada cheiro e sabor (fig. 29).



FIGURA 29 - CRIANÇAS A CHEIRAREM AS ESPECIARIAS

A investigadora observou que as crianças estavam interessadas nas rodela de tangerina desidratada que ela tinha preparado em casa, para eles usarem na colagem e quando lhes disse que iriam fazer um pinheirinho de Natal (época festiva em que se encontravam), com os elementos naturais, ficaram todas contentes e quiseram logo começar.

A investigadora explicou-lhes os passos a seguirem e deu-lhes as indicações de como deveriam fazer e eles pegaram nos pincéis, nas folhas de Eucalipto e nos raminhos de Pinheiro e Cedro e começaram logo a colar (fig. 30) sendo perceptível o cheirinho pela sala.



FIGURA 30 - INÍCIO DA COLAGEM DOS RAMOS DE CEDRO E PINHEIRO

Algumas crianças tiveram dificuldade em perceber a quantidade de cola branca necessária e houve a necessidade de os ajudar. A L.P., mais uma vez, apresentou dificuldade em pegar no pincel, apesar de já ter 6 anos, mas desta vez bastou dizer-lhe “olha como pegas no pincel”, para ela se auto corrigir.

Na parte da decoração da árvore tinham à disposição diferentes elementos naturais, como os feijões, tremoços desidratados, rodela de tangerina e também as estrelas de cartolina dourada, e todas as crianças quiseram colar o máximo de elementos possível (fig. 31).

No sentido de tornar o Pinheiro mais colorido, foi-lhes dito que podiam pintar os tremoços, que pareciam bolas, com o vermelho ou o amarelo e, como sempre, todos fizeram bom uso das tintas, até a L.P. conseguiu pintar, desta vez segurando devidamente no pincel.

A investigadora observou que as crianças estiveram bastante motivadas para esta atividade, com a novidade de utilizarem elementos diferentes dos habituais e com o próprio tema do Natal.

Desta vez, apesar de a atividade estar só programada para durar 1h:30m, para poderem regressar a casa antes das 13h, os pais ainda tiveram de esperar para que as crianças terminassem a colagem.



FIGURA 31 - COLAGEM DOS ELEMENTOS NATURAIS PARA DECORAR A ÁRVORE

Para concluir, mais uma vez, a atividade correu como estava programada e até dois dos pais fizeram a sua inscrição na Biblioteca, com a responsável, enquanto decorreu esta atividade e requisitaram livros para os seus filhos lerem no fim-de-semana.

No final, as crianças e os pais demonstraram-se contentes com o resultado da atividade (fig. 32) e os pais agradeceram pelas oportunidades que tinham sido proporcionadas às crianças com as atividades “Histórias com sentidos” e sugeriram que deveriam de existir mais iniciativas deste género, pelo que a investigadora também aproveitou para agradecer aos pais a colaboração.

De uma forma geral considerou-se, no final das implementações, que as crianças estão constantemente a precisar de estímulos para cativar a sua atenção e apesar de nunca se terem mostrado desagradadas, precisam sempre de atividades apelativas e orientações, para conseguirem concluí-las dentro do pretendido. Pelo menos as crianças que participaram no decorrer destas atividades não sabiam como reagir nos “períodos mortos”, pelo que estavam sempre à espera de mais alguma coisa e perguntavam sempre: - “E agora?” ou “E o que vamos fazer a seguir?”



FIGURA 32 - RESULTADO DA ATIVIDADE COLAGEM E PINTURA

4.2 Interpretação dos resultados

4.2.1 Utilização das novas tecnologias por parte das crianças

Após análise dos dados obtidos, no decorrer das implementações, através do questionário por escrito aos pais e das questões orais colocadas às crianças, durante o desenvolvimento e implementação das atividades, surgiu o tema sobre o uso das novas tecnologias por parte das crianças. Desta forma, dado o interesse e motivação demonstrado pelas crianças, em usarem as novas tecnologias, tonou-se pertinente a sua abordagem neste estudo.

Considerando o número de participantes, importa salientar que apesar de estes serem 13, faltam dois questionários que não foram devolvidos pelos pais de duas crianças, que não voltaram a participar nas restantes atividades e uma das mães, que apesar de ter dois filhos a participar nas atividades, apenas preencheu um questionário, no entanto obtiveram-se as respostas dos pais das restantes crianças que participaram em todas as atividades, verificando-se o seguinte:

Nº de crianças participantes	Nº de encarregados de educação	Nº de questionários respondidos
13	12	10

Desta forma, atendendo ao uso das tecnologias por parte das crianças, de acordo com os encarregados de educação, a maioria respondeu que os filhos utilizavam o telemóvel (gráfico 2), o que se verificando-se assim, que estão em concordância com as respostas das crianças, já que todas manifestaram que preferiam o telemóvel ao livro e na sua maioria utilizam o telemóvel.

Uso de tecnologias pelas crianças

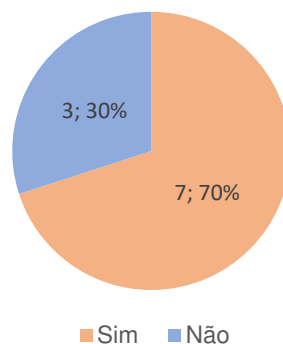


GRÁFICO N.º 2 – RESPOSTAS DOS PAIS EM RELAÇÃO AOS FILHOS

Considerando as idades dos participantes e tal como mencionou Simões et al (2014), verifica-se que em Portugal as crianças mais novas também já utilizam telemóveis e tablets. Se considerarmos os comentários das crianças na 3ª implementação na atividade de pintura de um Pau de Chuva, quando disseram que o carimbo com a forma de “colcheia” era o carimbo do “Tiktok”, também é um indicador de que as crianças conhecem e utilizam esta aplicação que é destinada à visualização e publicação de vídeos pelos seus utilizadores, com diferentes conteúdos passíveis de serem escolhidos pelos seus utilizadores o que nos remete à opinião de Ponte (2009) sobre os riscos da internet e de as crianças se tornarem vítimas passivas de conteúdos prejudiciais acidentalmente. E como se pode confirmar, na informação

dos pais sobre a forma como os filhos utilizam os telemóveis, na sua maioria responderam que é para “verem vídeos” e “jogar”, tal verificamos no gráfico nº3:

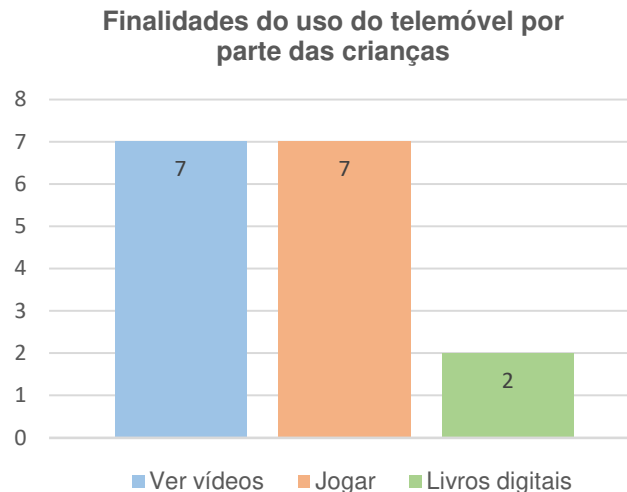


GRÁFICO Nº 3 - RESPOSTAS DOS PAIS SOBRE AS FINALIDADES DO USO DOS TELEMÓVEIS

Perante este resultado importa aqui salientar a opinião de Sonck et al, citado em Brito & Dias (2017), em que as crianças pequenas estão também mais expostas e vulneráveis à influência dos media e aos riscos online, pelo que os vídeos e os jogos por vezes apresentam publicidade e conteúdos maliciosos. No entanto não se verificou se os pais acompanham os seus filhos durante a utilização destas tecnologias.

Para além dos conteúdos prejudiciais, também é importante considerar as questões de dependência que os usos das novas tecnologias podem causar, pela facilidade de acesso, o estímulo gráfico e a diversão e que as crianças sentem na necessidade de estar sempre em contacto com o telemóvel, tal como verificou em Simões et al. (2014).

Também Dias e Brito (2016), no seu estudo concluíram que “os meios digitais”, pela sua diversidade de atividades, tornam as crianças mais inquietas, insatisfeitas e frustradas quando enfrentam a adversidade e não estão em contato com estas tecnologias. Talvez este seja o fator que levou as crianças no decorrer da primeira sessão desta investigação a sentirem-se aborrecidas quando estiveram a ver os livros e a dizerem que preferem o telemóvel em detrimento dos livros.

De salientar a opinião do autor Sarmiento (2012) quando referiu que a cultura material das crianças, tem vindo a se transformar por efeito da atratividade dos dispositivos informáticos, o que leva muitas vezes ao abandono dos brinquedos mais simples e menos apelativos.

Atendendo à opinião das crianças ao manifestarem que preferem o telemóvel ao livro, talvez seja este um motivo para haver um decréscimo na afluência à Biblioteca por parte das crianças e dos seus pais, pois segundo a opinião da responsável da Biblioteca na sua entrevista (Viana, 2021), as tecnologias alienam a atenção das crianças e dos pais.

Constata-se que muitas vezes são os próprios pais que se esquecem que existem outras fontes de conhecimento e lazer, preferindo as novas tecnologias.

4.2.2 Envolvimento com a Literatura para a Infância, Artes Visuais e a Música.

Apesar de se ter verificado no critério anterior que as crianças preferem mais o telemóvel aos livros, convém considerar o fato de em todas as implementações, as crianças terem manifestado agrado pelas histórias que escutavam e no final de todas as atividades gostarem de ver os livros da área infantil da Biblioteca e pedirem aos pais para requisitarem livros.

No sentido de se verificar se as crianças participantes dispunham de livros em casa para os poderem explorar, constatou-se segundo os pais, que todas tinham histórias e gostavam de as explorar “a folhear as páginas” e “a ver imagens”.

Desta forma, também podemos considerar que o fato das crianças ainda não saberem ler, também possa ser desmotivante para as crianças explorarem, sozinhas, os livros, pelo que ainda necessitam da ajuda de um adulto para lhes lerem as histórias, tal como mencionou o autor Spiegel (2001), os pais são a principal influência para que os filhos tenham atitudes positivas em relação à leitura e na motivação dos seus filhos para se tornarem leitores.

Apesar de conseguirmos constatar através dos pais, que todas as crianças costumam pedir para lhes lerem histórias, na sua maioria antes de ir dormir, verificou-se que neste ponto, os pais não estão em concordância com os filhos, pois quando se questionou se os pais costumavam ler-lhes histórias, só um respondeu “sim” e os restantes responderam “não”.

Convém, no entanto, ressaltar, que na sua maioria, os pais não tinham cartão de leitor da Biblioteca e mostraram intenções de o adquirir, pelo que quatro dos pais fizeram a sua inscrição e requisitaram livros infantis para lerem em casa aos seus filhos.

Em relação às Artes Visuais, inicialmente também houve necessidade de se verificar se as crianças tinham acesso a materiais em casa (lápis, tintas, etc.) e se estas manifestavam interesse por estas atividades, tendo-se verificado na resposta dos pais, que todas as crianças gostavam de Artes Visuais, na sua maioria através da Pintura e uma minoria através da Modelagem, como podemos verificar no gráfico nº 4:

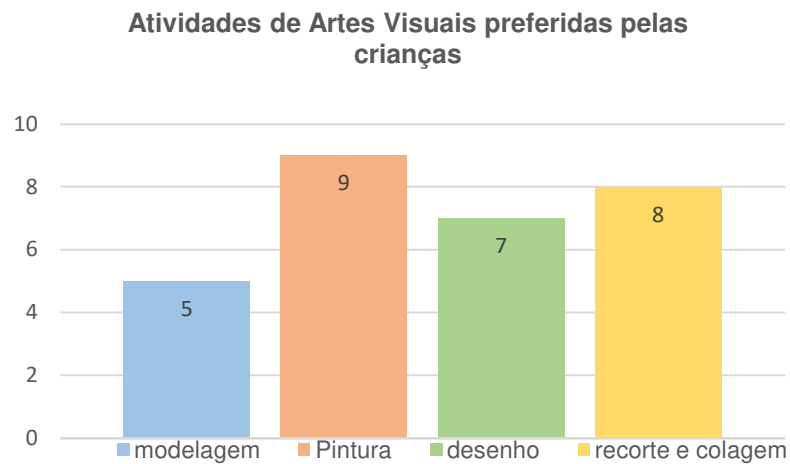


Gráfico nº 4 – Respostas dos pais sobre as preferências dos filhos sobre as atividades de Artes visuais

Apesar de no gráfico ser possível verificar que as crianças exploram as Artes Visuais de diferentes formas, não se verifica uma concordância com as respostas das crianças, pois quando lhes foi questionado se também pintavam em casa, na maioria responderam “não” e disseram que só pintavam na escola, apesar de se verificar que todas tinham pinturas e lápis em casa.

É importante que as crianças também sejam motivadas a pintar em casa, nos seus tempos livres, assim como menciona Read (2018), quando refere que se deve dar a oportunidade às crianças para se expressarem e comunicarem através das Artes.

No decorrer das atividades de Artes Visuais das implementações, todas as crianças quiseram participar e mostraram-se bastante satisfeitas, apesar de não ser possível fazer uma comparação final com os dados iniciais, uma vez que, no decorrer das implementações, o número de participantes ficou mais limitado devido às contingências impostas pela DGS.

Em relação à Música, de acordo com os encarregados de Educação, todas as crianças manifestam interesse por esta Arte, na maioria a ouvir música e a cantar e uma minoria a tocar instrumentos, como se observa no gráfico nº 5:

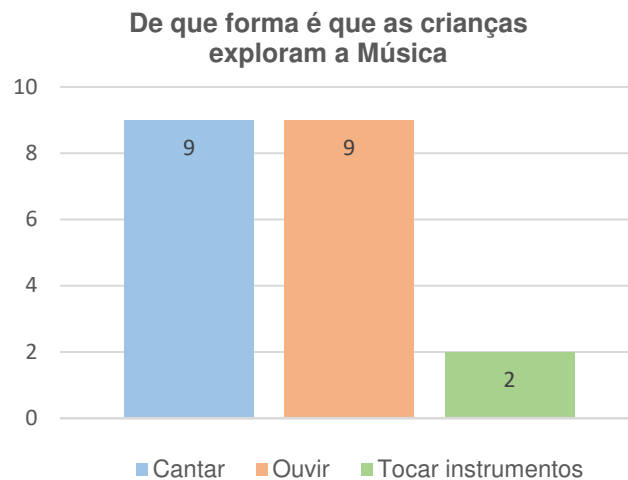


Gráfico nº 5 – Respostas dos pais sobre a forma como as crianças manifestam interesse pela Música

Considerando as respostas dadas pelas crianças na 3ª Implementação, após terem utilizado os instrumentos Musicais no reconto da história, todas responderam que gostavam de tocar instrumentos Musicais e apesar de só terem participado 6 crianças, ao comparar com as respostas dos pais, conseguimos verificar que houve um aumento da preferência por “tocar instrumentos”, pelo que talvez esta resposta tenha sido influenciada pelo caráter lúdico da atividade, o que demonstra que as crianças necessitam de mais atividades deste género para aprenderem a valorizar os instrumentos Musicais, tal como se verificou nas OCEPE (Silva et al, 2016) a Música, permite uma abordagem sensorial, emocional e afetiva, através de experiências e vivências que contribuem para o bem-estar das crianças, através do ouvir, fazer música e criar música, sendo necessário uma intencionalidade educativa no sentido de desenvolver aprendizagens e competências musicais.

Após esta análise dos dados obtidos, considera-se que as crianças no final das atividades já demonstravam mais interesse pelas atividades desenvolvidas, o que evidencia que é necessário implementar mais atividades que envolvam a LI, as Artes Visuais e a Música, seja na Biblioteca, ou em casa, com o apoio dos pais, pois mesmo estes afirmaram, no final da 2ª Implementação, que deveria haver mais atividades deste género na Biblioteca e manifestaram interesse em saber as técnicas e os processos utilizados.

Como podemos verificar, as atividades que tiveram lugar na Biblioteca, no decorrer das implementações, revelaram-se importantes para as crianças, o que confirma a opinião de Nunes & Nunes (2005), quando refere que as Bibliotecas, são um local de cultura, lazer e apoio às aprendizagens.

Em relação à Biblioteca Municipal, local do contexto da investigação, onde se verificou inicialmente a pouca afluência das crianças a frequentarem a área infantil, também foi possível constatar, através da entrevista realizada à responsável da Biblioteca, que até à data das implementações, não havia uma programação consistente de atividades dirigidas às crianças. Talvez este também seja um fator que tenha levado à pouca afluência das crianças à Biblioteca e à pouca requisição de livros, antes do período desta investigação, mas nesse ponto não foi possível verificar.

4.2.3 Benefícios da Literatura para a infância, das Artes Visuais e da Música

Para a interpretação dos dados e a sua análise, neste item é pertinente considerar a opinião e o estudo de diversos autores abordados na revisão da Literatura desta investigação.

Como já se verificou nas OCEPE (Silva et al, 2016), a Literatura para a Infância, as Artes Visuais e a Música, estão todas incluídas na mesma Área de Expressão e Comunicação, constituindo diferentes formas de linguagem e de aprendizagens, que permitem à criança comunicar e exprimir o que sente. Nesta investigação pretendeu-se envolver estas três vertentes, no sentido de potenciar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças que participaram nas atividades.

Considerando os benefícios da LI, em relação às atividades desta investigação, é essencial referir que na sua planificação eram contempladas, sempre, como atividade inicial, a leitura de uma história, atendendo aos seus conteúdos e aprendizagens inerentes, concordando com Silva (2005), que nos diz que a partir de um livro podem-se introduzir diversos temas e atividades, e motivar as crianças a continuarem a escutar (enquanto não aprendem a ler) histórias para posteriormente serem elas a ler, em que autores como Magalhães (2002), Arribas (2008), Castle (2001), Silva e Simões (2009), Pessanha (2003), entre outros mencionados anteriormente, referem que quando as crianças estão habituadas a escutar histórias, ficam familiarizadas com a estrutura da linguagem, adquirem novo vocabulário, compreendem características do discurso, adquirem hábitos de leitura e competências essenciais antes de chegarem ao 1º Ciclo, tal como referiu Cruz (2020).

Pretendeu-se, também, escolher histórias para as crianças com imagens apelativas e divertidas, para motivar a sua atenção e ler as histórias em voz alta de uma forma expressiva e interativa com as crianças, pelo que se constatou que elas estiveram, em todas as implementações, atentas às histórias, tal como mencionou a autora Rosado (2011), em relação às imagens apelativas, que são um meio de cativar a atenção das crianças, mas sempre em contato com a escrita do texto.

Em relação à autora Viana (2002), e à importância do lúdico das histórias que permitem diferentes aprendizagens nas crianças e também a Simões et al. (2009), que salienta a capacidade da inovação de atividades motivadoras da leitura, verifica-se cada vez mais a necessidade de inovar com diferentes estratégias, salientando principalmente na 3ª implementação, quando se utilizou os instrumentos musicais para contar a história, em que a investigadora sentiu que as crianças estavam atentas e concentradas, sem desviarem sequer um pouco, a sua atenção da história e no investimento nas atividades antes da leitura, através de uma estratégia de motivação, como o “Livro Mágico”, utilizado na 4ª Implementação, que despertou a atenção das crianças para a história, ao tentarem adivinhar o animal que era uma das personagens da história “Os Esquilos que não sabiam partilhar”.

Em relação à moral das histórias exploradas nestas intervenções, notou-se a sensibilidade das crianças para a mensagem transmitida por cada história, quando manifestavam a sua opinião sobre as atitudes das personagens, tal como se verificou na opinião dos autores Oliveira (2009) e Vygotsky (2009), na importância de a LI promover atitudes morais e cívicas, para além de desenvolver a sua imaginação e permitir que as crianças transmitam os seus pensamentos.

Como já se verificou, a LI e a Música estão interligadas, tal como nos diz Costa (2016), quando refere que, as atividades de Música, para crianças em idade pré-escolar, devem permitir a exploração de uma forma lúdica dos instrumentos, assim como experiências com a verbalização, o que se verificou na 3ª implementação, quando as crianças no reconto adoraram explorar os instrumentos musicais, correspondentes a cada personagem da história, inclusive, tocavam os instrumentos e imitavam os sons dos animais.

Através das atividades implementadas de exploração rítmica, com os instrumentos e ao descobrirem os sons diferentes, através da divisão silábica com a percussão corporal, foi-lhes permitido conhecerem diferentes tipos de instrumentos e o desenvolvimento do ritmo, pois segundo Gordon (2002) é através do ritmo que as crianças conseguem falar com uma boa articulação, sendo o ritmo desenvolvido com os sons corporais, o que se verificou quando as crianças marcavam o ritmo com o som do corpo (bater palmas, bater nas pernas ou bater com os pés), fazendo da divisão silábica dos nomes dos animais.

Em relação aos benefícios das Artes Visuais, estas funcionaram no decorrer de todas as implementações, como uma forma de exteriorização e representação por parte das crianças, do que observavam e aprendiam, englobando tudo o que era desenvolvido em cada atividade, ou seja, o resultado, tal como refere Voltolini & Moraes (2020) e Arnheim (1997), quando nos dizem que a expressão artística é a linguagem que expressa uma interpretação da realidade do mundo que nos rodeia.

Também nestas atividades era perceptível o interesse das crianças em pintar e em utilizar todas as cores que estavam disponíveis, para exteriorizarem as suas ideias e a sua preferência pelas técnicas que não eram tão usuais, tal como se verificou nas opiniões de Herbert Read (2018), Lancaster (1991) e Gardner (1999),

Na primeira experiência com aquarelas não se revelou tão motivador, pelo que as crianças preferiram deixar a pintura e ir ver os livros da Biblioteca, o que demonstrou que era necessário envolvê-las mais e utilizar diferentes estratégias nas implementações seguintes.

O recurso a materiais e técnicas diferentes, como a pasta de modelar e os teques com diferentes formas, o recurso a materiais reciclados e carimbos personalizados com as formas que eles mais gostavam, a pintura metalizada a que eles chamavam de “pintura com brilhan-tes” e também o recurso aos materiais naturais como folhas e sementes, revelaram-se de fato estratégias bem-sucedidas e, através da pintura, modelagem ou colagem, conseguiram transmitir o que sentiam e ao mesmo tempo desenvolver competências, considerando Eisner (2008) e a Sinatra (2001), que referiram que ao permitir que as crianças tenham diferentes formas de representar estimula a imaginação e a criatividade.

Através das Artes Visuais, as crianças transmitiram numa linguagem não-verbal, o que pensavam e sentiam, tal como se verificou na pintura do V.S. (na 1ª implementação), quando pintou um coração preto dizendo que era “um beijo surpresa para o avô” e que, posteriormente, se soube que o avô já tinha falecido, ou quando as crianças quiseram representar todos os pormenores do Anjos que observaram no Museu do Barroco, demonstrando o quanto gostaram do que viram, tal como se verificou no autor Gardner (1999), em que as Artes Visuais, proporcionam a oportunidade de expressar os sentimentos que consideram mais importantes e também Ferraz & Dalman (2011), como uma forma de expressão não verbal.

No decorrer das implementações permitiu-se, às crianças, expressarem-se livremente, de forma a desenvolver a sua criatividade, sem nunca interferir nos seus gostos, em concordância com Rodrigues (2002), e Gonçalves (1991), quando mencionam que a criatividade é quando uma ideia leva a novas ideias.

Desde a 1ª implementação, onde se manifestaram mais dispersos para terminar os seus trabalhos, que houve a necessidade de se dar um tema como uma motivação para a realização das atividades. Posteriormente, através das histórias e do próprio meio envolvente, tal como se verificou no Museu do CIB, as crianças sempre se demonstraram criativas e seguras na representação dos seus trabalhos, como se verificou na opinião do autor Lowenfeld (1977), em que as crianças são estimuladas por tudo o que as rodeiam.

A atividade da 2ª implementação, também se revelou enriquecedora, ao manterem-se em contato com a Arte Barroca no Museu, desde as formas das imagens dos púlpitos, até às pinturas do altar, estando em concordância com Ott (2018), que defende a prática educativa em museus, pois permitem que as crianças conheçam a sua cultura e o ambiente inspire a criatividade das crianças.

Foi notório o desenvolvimento no decorrer das atividades, pois inicialmente as crianças nem se sentiam motivadas para terminar os seus trabalhos, tal como aconteceu com a M.C., na 1ª implementação e quando chegamos à 4ª implementação, as crianças já se sentiam tão motivadas e com tanto gosto no que estavam a fazer, atentas a todos os pormenores, que até demoraram mais tempo do que estava estipulado.

Se atendermos ao autor Bessa (1972), verificamos que, tal como este referiu, as crianças ao pintarem, desenharem e modelarem, evoluem na sua maturidade de expressão e libertam as suas tensões e energias.

De uma forma geral, verificou-se uma simbiose positiva entre a LI e as Artes, neste caso as Artes Visuais e a Música, no desenvolvimento da criança, no decorrer das atividades, salientando Hernández (2010), pois observou-se que as crianças, desenvolveram a destreza manual, desenvolveram os seus sentidos e a capacidade de representar, interpretar e compreender tudo o que as rodeia.

Considerando o estudo de Afonso (2011), só resta concordar quando este refere que as Artes e a literacia funcionam melhor em conjunto.

Se as Artes Visuais, a Música e a LI, estão interligadas na área de Expressão e Comunicação, não faz sentido fazer uma abordagem separada de cada uma porque todas se complementam. Na Literatura existe ritmo musical e imagens através das ilustrações, assim como nas Artes Visuais e na Música existe Linguagem, pelo que, todas juntas, visam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Sumário

Neste capítulo verificou-se a parte prática desta investigação, através da análise e interpretação dos dados obtidos no diário da investigadora, nos registos gráficos e fotográficos e também através dos questionários e entrevista, considerando os o uso das tecnologias por parte das crianças, a relação dos pais e das crianças com a LI e as Artes e os seus benefícios. Estes dados foram recolhidos ao longo das quatro sessões, cujas temáticas e atividades

envolviam os cinco sentidos, a LI e diferentes aprendizagens de Artes Visuais, Música e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Com o método de investigação-ação, foi possível no decorrer desta investigação, fazer um ajuste nas intencionalidades educativas, para adequar todo o processo, permitindo à investigadora a reflexão das práticas com o objetivo de melhorar a sua ação educativa.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

Considerando o desenvolvimento desta investigação, que envolveu as questões e a pertinência deste estudo no capítulo I, seguindo-se o capítulo II, com a revisão da literatura sobre os conceitos-chave e a conseqüente preparação da parte prática no Capítulo III. Através da definição da Metodologia de Investigação, do contexto da intervenção curricular, dos participantes, dos instrumentos de recolha de dados e dos procedimentos éticos, seguiu-se o Capítulo IV com a descrição da ação, a análise dos dados e os resultados, terminando com o Capítulo V, onde se encontram as conclusões.

A motivação para este estudo depreende-se da necessidade que a investigadora sentiu no decorrer da sua prática profissional, ao verificar que as crianças em idade pré-escolar utilizam cada vez mais as novas tecnologias (telemóvel, tablet). As crianças, cada vez menos recorrem a outras áreas de interesse nos seus tempos livres, nomeadamente às Artes e à Literatura Infantil, o que poderá refletir-se na pouca afluência da Biblioteca Municipal Tomaz de Figueiredo, onde decorreu a investigação, pois cada vez menos as crianças e os seus pais, procuravam a área infantil desta Biblioteca para requisitar livros ou ver as histórias.

Deste modo, revelou-se a pertinência deste estudo, definida pelas questões iniciais, “qual a importância das artes para contar histórias e criar hábitos de leitura na área infantil da Biblioteca?” e “que benefícios a Literatura para a Infância, as Artes Visuais e a Música podem trazer para as crianças em idade pré-escolar?”, com a finalidade das crianças adquirirem hábitos de leitura, desenvolverem aprendizagens e a criatividade, através das Artes, para além do uso das novas tecnologias, proporcionando-lhes atividades na Biblioteca Municipal, que lhes permitissem escutar histórias, explorar os livros, as Artes Visuais e a Música.

Após a análise dos dados deste estudo, verificou-se que apesar das crianças gostarem de utilizar o telemóvel e de inicialmente não recorrerem à Literatura Infantil, no decorrer das sessões, as crianças manifestaram agrado pelas histórias que escutavam e no final de todas as atividades gostavam de ficar a ver os livros da área infantil da Biblioteca. Pediam aos pais para requisitarem livros para levar para casa, pois na maioria, os pais não tinham cartão de leitor da Biblioteca. Constatou-se com estas atividades que os encarregados de educação/pais não costumavam frequentar a Biblioteca e após se aperceberem da motivação dos seus filhos para verem livros e escutarem as histórias, optaram por fazer a sua inscrição e já se tornou um hábito, requisitarem pelo menos três livros por semana.

Também em relação às Artes, foi essencial as crianças perceberem diferentes formas de explorar os instrumentos musicais, através da dinâmica das atividades que envolveram a

história com o som dos instrumentos e também a exploração de diferentes técnicas de Artes Visuais.

Outro aspeto importante verificado através desta investigação, foi o envolvimento dos pais das crianças participantes, que reconheceram a motivação dos seus educandos em a participar nas atividades e compreenderam a sua importância nas aprendizagens. Como consequência deste reconhecimento incentivaram a investigadora a dar continuidade às atividades, mesmo após o estudo, através das redes sociais (Facebook ou Youtube) durante o confinamento.

Posteriormente, após terminar o confinamento, os pais motivaram ao recomeço das atividades na Biblioteca, para as crianças aos sábados à tarde e incentivaram também, ao próprio envolvimento, pois os pais também estavam interessados em aprender diferentes técnicas e explorar as diversas atividades com os próprios filhos, reforçando a entreajuda, para que pudessem também desenvolver em casa, repercutindo-se assim, na continuação da implementação de atividades aos sábados à tarde, destinadas às crianças e também aos pais, pelo que se tem proporcionado momentos agradáveis de aprendizagem, o convívio familiar e também à motivação para a leitura, pois no final das atividades requisitam sempre livros para lerem em casa.

Através deste estudo, foi possível verificar os benefícios da Literatura Infantil, das Artes Visuais e da Música e também proporcionar mudanças nas práticas da Biblioteca, incutindo sementes de motivação e continuidade nestas práticas com as crianças e os seus pais, proporcionando momentos lúdicos e a oportunidade de as crianças não estarem tão ligadas ao telemóvel, pois se estas tiverem algo de motivante para fazer, para além de favorecer novas aprendizagens e desenvolverem a auto estima, proporciona-lhes mudanças nas suas práticas e nas atitudes.

Desta forma revela-se essencial proporcionar mais oportunidades a todas as crianças, através de atividades, preferencialmente com um carácter não formal, seja na Biblioteca Municipal, ou em casa, mas que permitam libertar a sua imaginação e criatividade, adquirindo aprendizagens de uma forma com carácter lúdico.

Apesar de o PNL, proporcionar às escolas e à comunidade projetos que visam os hábitos de leitura nas crianças, envolvendo também os pais, com projetos programados para os Jardins-de-infância, (10 minutos de leitura diária, ou leitura em vai e vem), com a colaboração da rede de bibliotecas do concelho, no empréstimo de livros, é essencial cada Professor ou Educador explorar este tipo de projetos na promoção da Literatura para a Infância e no consequente desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, pelo que podem também adaptar as atividades da investigadora às suas práticas.

O facto de a investigadora conhecer em pormenor o perfil educacional dos participantes, desta região, bem como a sua formação académica permitiu ajustar as atividades às necessidades das crianças, dos seus pais e da própria Biblioteca, potenciando não só a aquisição de novas aprendizagens, como a consolidação dos conteúdos e dos programas letivos dos Jardins de Infância que as crianças frequentam, pois direta ou indiretamente são mais-valias para o seu desenvolvimento

Após a conclusão desta investigação, importa salientar os pontos negativos e positivos que se verificaram no decorrer de todo o processo. Considerou-se como pontos negativos a própria situação da Pandemia, que limitou a participação das crianças, sendo que, nas duas últimas sessões, não poderiam participar mais do que 5 crianças e também o facto de a investigadora ter de usar viseira nas atividades, para as crianças terem a perceção das expressões faciais na leitura das histórias. No entanto, a viseira dificultava a projeção da voz, dificultando o diálogo e própria interação com as crianças.

Como pontos positivos foi a resiliência dos pais das crianças, perante a situação de insegurança da situação atual, pois sabiam que era necessário a participação dos filhos na investigação e também quiseram proporcionar todas as aprendizagens e experiências, mesmo depois da investigação terminar, pois continuaram a visitar a Biblioteca e a trazer os seus filhos para participarem nas atividades que decorreram nas férias de Natal.

Para finalizar, considera-se que esta investigação se revelou enriquecedora para todos os intervenientes: crianças, pais, investigadora e até para a própria instituição, pois no decorrer de toda a investigação, os pais manifestaram interesse por todas as atividades, quiseram saber as técnicas que foram utilizadas, passaram a requisitar mais livros para os filhos e pediram alguns conselhos para explorarem os livros em casa. Também permitiu à instituição a promoção de mais atividades com conteúdos variados e a dinamização de novos espaços, em diferentes áreas e domínios educativos, proporcionando às crianças em geral, diferentes aprendizagens num ambiente não formal e de uma forma divertida e descontraída. Desta forma, atividades planificadas tendo em conta as necessidades e desenvolvimento dos seus participantes promovem o interesse e motivação de práticas educativas que visam o desenvolvimento integral, permitindo alargar horizontes e o espaço temporal para inclusão de novas iniciativas enriquecedoras e atraentes para as crianças, apoiadas pelos pais e encarregados de educação, numa simbiose que consolida uma educação mais sustentada.

Implicações Educativas

Nesta investigação conseguiu-se demonstrar que as atividades que envolvem a Literatura para a Infância, a Música e as Artes Visuais, são essenciais para as crianças, principalmente as que se encontram em idade pré-escolar, proporcionando aprendizagens

essenciais e o desenvolvimento físico, cognitivo e motor, necessários para o seu futuro e sucesso escolar. Também foi demonstrado que as crianças, nestas idades, não beneficiam em utilizar as novas tecnologias e que é necessário o envolvimento dos pais, o que não quer dizer que seja possível, pois muitos não têm disponibilidade e contam com a ajuda da Escola ou de outras instituições, pelo que, estas deverão adotar dinâmicas que envolvam estas áreas.

Este estudo revelou e confirmou que é essencial continuar a proporcionar este tipo de atividades e incluir outras vertentes, como a Expressão Dramática, ou outras áreas, como o Conhecimento do Mundo.

Após as crianças vivenciarem as situações de confinamento, certamente se repercutirá na sua socialização, refletindo-se no isolamento social e instabilidade emocional das crianças e agora mais do que nunca, devemos proporcionar momentos de diversão, planificar com muito cuidado as atividades centradas na socialização e nos sentimentos das crianças e proporcionar atividades de decompressão em que possam exprimir e exteriorizar os seus sentimentos e nada melhor do que as Artes Visuais e a Música para permitir essas experiências.

A nível Profissional, Educativo e Pessoal, esta investigação proporcionou à investigadora novas experiências e conhecimentos enriquecedores que possibilitarão melhorar a sua metodologia ao implementar as atividades com as crianças.

Atendendo à opinião dos pais, aos benefícios das aprendizagens no decorrer da investigação e à necessidade crescente de continuar a dinamizar as atividades na Biblioteca Municipal, mesmo após se finalizar o estudo, implicou a nível educacional, dar continuidade às atividades para promover a Literatura para a Infância e as Artes, através do projeto “Letras, papel e tinta para miúdos com tinta!” para crianças dos 3 aos 8 anos e também o projeto “A, B, C das Artes em família” para crianças dos 4 aos 12 anos , pois para além de sensibilizar os pais para a necessidade e importância destas aprendizagens para as crianças, também motivou para a participação conjunta das crianças com os próprios pais num ambiente familiar e profícuo de aprendizagem e vivências significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, D. (2011). *Contributo da Animação Artística no desenvolvimento da literacia e na promoção da leitura* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação. Biblioteca Digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/6814>
- Alçada I. (2002). *XV encontro de Literatura para crianças – A varinha e o condão*. Serviço de Bibliotecas e apoio à leitura/ nº especial 2002. Fundação Calouste Gulbenkian
- Almeida, A. (2019). *A importância da arte na educação infantil*. Up to Kids. <https://uptokids.pt/educacao/a-importancia-da-arte-na-educacao-infantil/>
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa na educação* (3ª ed.). Universidade de Coimbra.
- Amaral F. (2014). Formar melhores leitores. In Barros, L. (coord.). *A leitura como projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*, (pp 9-10). Tropelias Companhia
- Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da Arte – Arte e Entropia*. Dinalivro
- Arribas T. (2008). *Educação Infantil – Desenvolvimento, Currículo e organização escolar* (5ª ed.). Art-med.
- Barbosa, A. M. (2018). *Arte-Educação: Leitura no subsolo* (A. M. Barbosa, ed.). Cortez editora.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (5ª ed.). Gradiva.
- Bessa, M. (1972). *Artes Plásticas entre as crianças*. Livraria José Olympio Editora.
- Bogdan, R., & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brito, R., & Dias, P. (2017). *Crianças (0 aos 8 anos) e Tecnologias digitais - Que mudanças num ano?* Centro de Estudos de Comunicação e Cultura. Faculdade de Ciências Humanas
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos híbridos a outros contributos. *Mediações*, 2(2), 10-25. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68>
- Calçada T. (2014). Apresentação. In Barros, L. (Ed.). *A leitura como projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*, (pp. 11-12). Tropelias Companhia
- Cardoso, A., & Balça, Â. (2017). Concepções de leitura e escrita em crianças do pré-escolar. *Revista educação*, 40(3), 422-430. <http://dx.doi.org/10.15448/19812582.2017.3.25489>
- Cardoso, C., & Heitor, M. (1972). *Arte Infantil – Linguagem Plástica*. Meridiano.

- Castle, M. (2001). Ajudando as crianças na escolha de vidro. In M. Castle & E. Cramer (Ed.), *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 165-190). Artmed.
- Charréu, L. (2006). *Arte Visual contemporânea, ilustração e Literatura para a Infância: Fazendo conexões entre mundos criativos*. Universidade de Évora. https://www.researchgate.net/publication/279638223_Arte_visual_contemporanea_ilustracao_e_literatura_para_a_infancia_fazendo_conexoes_entre_mundos_criativos
- Correia, M. (2011). *Caminhos do olhar da criança para a Arte*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1534/1/Manuelina%20Correia.pdf>
- Costa, I. (2016). *A Música no Jardim de Infância – Uma proposta de desenho Curricular*. Instituto Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2338>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A. Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação – Acção: Metodologias* Psicologia Educação e Cultura, (pp. 445 – 479). <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cox, M. (1995). *Desenho da criança*. Martins Fontes Editora.
- Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender – Guia para professores, educadores e pais*. Pactor
- Diefenthaler, D. da R. L. (2017). *Arte, imaginação e crianças* (16ª ed.). Appris.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Publicações D. Quixote.
- Eisner, E. (1995). *Por qué enseñar arte?* Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo Sem Fronteiras*, 8(2), (pp. 5 – 17). <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Eisner, E. (2018). *Estrutura e mágica no ensino da Arte*. In *Leitura no subsolo*: Cortez editora.
- Fávero, O. (2007). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos* Educ. Soc., Campinas, 28 (99), (pp. 614-617). <https://www.cedes.unicamp.br/>
- Ferraz M., & Dalmann (2011). *Educação Expressiva – Um novo paradigma Educativo*. Tuttirev. Editorial.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação - da concepção à realização* (3ª ed.). Lusociência.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. *El papel de la formación lectora en el contexto de la sociedad digital. El laboratorio contemporáneo de fomento de la lectura*. <https://fundaciongsr.org/laboratorio-contemporaneo-de-fomento-de-la-lectura/>

- Furtado, J. (2015). *Entre leitura Digital e o abandono da Leitura*. In Silva, A., Gamito, C., Grilo, E., Raposo, E., Cardoso, G., Monteiro, H., Thompson, J., Furtado, J., Canotilho, J., Habermas, J., Martín, L., Rosa, M., Nascimento, M., & Marques, V. *Conferência internacional - Os Livros e a Leitura: Desafios da era digital* (pp.141-147). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1999). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador
- Gardner, H. (2001). *A criança Pré-Escolar – Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Artmed.
- Gohn, M. da G. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, 14(50), (pp. 27 - 38). https://www.academia.edu/4170052/Gohn_Educacao_nao_formal_participacao_da_sociedade_civil_e_colegiadas_nas_escolas
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graetzer, G., & Yepes, A. (1983). *Guia para la práctica de “Musica para niños” de Carl Orff*. Ricordi.
- Grosso, L., & Bellotti, T. (1976). *Como preparar a criança para ler e escrever* (4ª ed.). Livraria José Olympio Editora.
- Günther, H. (2006). *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201–210. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722006000200010>
- Hernández Sampieri, R., Hernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Houdé O. (2017). *A Psicologia da criança- A atualização do conhecimento sobre a psicologia infantil após Jean Piaget*. Edições Texto e Grafia.
- IFLA (1994). *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas*. IFLA.
- Jung, L. (2017). *Pesquisa sobre a noção de experiência nos espaços formal e não formal de Educação*. II Seminário de Educação, (pp.1–6).
- Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Morata: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lanier, V. (2018). *Desenvolvendo Arte à Arte-Educação*. In *Leitura no subsolo* (1ª Ed. em e-book; A. M. Barbosa, ed.). São Paulo: Cortez editora.
- Leandro, C., & Torres, M. (2007). *As Expressões Artísticas na Educação de Infância – Duas experiências interdisciplinares*. In Periquito, P. & Pinheiro, A.(org.). *Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de Infância –I 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de*

Infância – 15, 16 e 17 novembro 2007 (pp. 655 – 662). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Gailivro

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/1997 Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

Leontiev, D. (2000). *Funções da Arte e Educação Estética. – Educação estética e artística - Abordagens transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua Arte*. Editora Mestre Jou.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Editora Mestre Jou.

Macedo, A. (2017). *Da leitura da palavra mundo à leitura do mundo: Uma relação transacional*. In A. Vasconcelos, M. Rodríguez, & S. Silva (Coords.), *Primeiros Livros, Primeiras Leituras* (pp. 19-72). Tropelias Companhia.

Macedo, T. & Silva, G. (2009). *A emergência do ser simbólico: do texto literário à produção escrita*. In Silva, G, Simões R., Macedo T., Diogo, A. & Azevedo, F. *Ler para Entender Língua Portuguesa e formação de leitores* (pp. 17 - 19). Trampolim Edições.

Madureira, J. & Leite, L. (2010). *Jaques-Dalcroze: música e educação – Pro-posições 21(1)*. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643380>

Magalhães, M. (2002). *Contar histórias*. Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Escola Superior de Educação.

Mata, J., & Neves, J. (coords.). (2020). *Práticas de leitura dos estudantes dos ensinos básico e secundário - primeiros resultados*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Mésseder, J. (2017). *A Música das palavras*. In Gomes J., *Percursos da Literatura Infante-Juvenil 15* (pp.77-84) Tropelias Companhia.

Moura, O. (2009). *A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura*. Revista formação, 16, (pp. 75-81). [https://octaviomoura.com/wp-content/uploads/docs/research/Moura\(2009\) ConscFonologica.pdf](https://octaviomoura.com/wp-content/uploads/docs/research/Moura(2009) ConscFonologica.pdf)

Navarro, M. (2013). *10 ideas clave – La educación infantil*. Editorial Graó

Neves, J., & Lima, M. (2009). *Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*. Observatório das Atividades Culturais.

Nunes, H. & Nunes, M. (2005). *Que faremos com estas Bibliotecas?* In F. Viana, E. Coquet, E., & Martins, M., (Coords.). *Leitura, Literatura Infantil e ilustração. 5 - Investigação e prática docente* (pp. 151-158). Centro de Estudos da criança. Universidade do Minho. Edições Almedina.

Oliveira, B. (2009). *Histórias infantis e formação dos valores morais*. Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/2564>

- Ott, R. (2018). *Ensinando crítica nos museus*. In *Leitura no subsolo* (1ª ed. in e-book; A. M. Barbosa, ed.) Cortez editora.
- Ovén, M. (2018). *Educar com Mindfulness* (7ª ed.). Porto Editora.
- Papalia, D., Olds S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). McGraw-Hill.
- Pessanha, A (2003). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. In C. Neto (Eds.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 151 - 169). Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Philip, G. (2003). *Os serviços da biblioteca pública: directrizes da IFLA/UNESCO*. Caminho
- Plano Nacional de Leitura. (2017). Quadro estratégico do Plano nacional de Leitura 2027. República portuguesa. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/QE.pdf>
- Ponte, C. (2012). *Mapeando riscos e oportunidades no uso da internet por crianças*. In A. A. Nunes (Ed.), *Infância, Crianças, Internet. Desafios na era digital* (pp. 73-98). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pontes, V. (2009). *A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil: Um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil*. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9868>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em ciências sociais* (4ª ed.). Gradiva.
- Ramalho, J. (2014). *A aprendizagem musical e escolar da criança: Contributo para uma relação de potencialidade*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23720>
- Ramos, A. (2005). *Infância e Literatura: contributos para uma leitura da narrativa infantil contemporânea*. In F. Viana, E. Coquet, E., & Martins, M., (Coords.). *Leitura, Literatura Infantil e ilustração. 5 - Investigação e prática docente* (pp. 115-128). Centro de Estudos da criança. Universidade do Minho. Edições Almedina.
- Raposo, F. (2008) Como se produz a aprendizagem artística. *Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 1(2). <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=31>
- Read, H. (2018) *Educação pela Arte*. Edições 70.
- Ribeiro, J. (2018, setembro). A casa do João – Os benefícios da Leitura em voz alta - A Casa do João Revista de Literatura infantil e juvenil 05 (pp. 31 – 32). Tropelias & Companhia.
- Rodrigues C. (2007) *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica*. *Visão Global*, 10(2), 161-184. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/482>
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da Infância* (2ª ed.). ASA Editores.

- Roldán, J., & Viadel, R. (2012). *Metodologías Artísticas de investigación en educación*. Ediciones Aljibe.
- Rosado, I. (2001). *Literatura para a Infância - Concepções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11260/1/ISABEL_RO-SADO.pdf
- Sanwick, K. (2000). *Música, pensamento y educación* (2ª ed.). Ediciones Morata.
- Sarmiento, M. (2012). *A reinvenção do ofício da criança*. In Delicado, A., Almeida, Prout, A., Sigalés, C., Ponte, C., Grilo, E., Valentine, G., Alçada, I., Sim-Sim, I., Abrantes, J., Mominó, J., Meneses, J., Tsaliki, L., Sarmiento, M., Pedroso, M., Serrazina, M., Alves, N., Sirota, R., Octubre, S., & Carvalho, T. (Eds.), *Infância, crianças, internet: Desafios na era digital - Conferência Internacional Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 157-176). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schünemann, A., & Maffioletti, L. (2011). *Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música*. *Revista da Abem*, 19(26). <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/179>
- Silva, G., & Simões R. (2009). *O texto literário e a cooperação interpretativa do leitor*. In Silva, G, Simões R., Macedo T., Diogo, A. & Azevedo, F. *Ler para Entender Língua Portuguesa e formação de leitores* (p. 14). Trampolim Edições.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.
- Simões, J., Ponte, C., Ferreira, F. Doretto, J., & Azevedo, C. (2014). *Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile*. Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/23687/1/CICS.Nova Jos Alberto Sim es Crian as e Meios Digi-tais M veis em Portugal. Resultados nacionais do projeto Net Children Go Mobile.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/23687/1/CICS.Nova%20Jos%20Alberto%20Sim%20es%20Crian%20as%20e%20Meios%20Digi%20tais%20M%20veis%20em%20Portugal.%20Resultados%20nacionais%20do%20projeto%20Net%20Children%20Go%20Mobile.pdf)
- Sim-Sim, I. (2012). *A leitura e o seu ensino: Que desafios actuais?* In Delicado, A., Almeida, Prout, A., Sigalés, C., Ponte, C., Grilo, E., Valentine, G., Alçada, I., Sim-Sim, I., Abrantes, J., Mominó, J., Meneses, J., Tsaliki, L., Sarmiento, M., Pedroso, M., Serrazina, M., Alves, N., Sirota, R., Octubre, S., & Carvalho, T. *Infância, Conferência Internacional - Criança e Internet: Desafios na era digital* (289-298). Fundação Calouste Gulbenkian
- Sinatra, R. (2001). *A literatura e as artes Visuais: Motivações naturais para a alfabetização*: In Castle, M. & Cramer, E. *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 121–134). Artmed
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na educação*. Instituto Piaget.
- Sousa, M. (2015). *Metodologias do ensino da Música para crianças – Pedagogos, teorias, modelos e experiências* (2ª ed.). Lugar da palavra editora.
- Spiegel, D. (2001). *Um retrato dos pais de leitores bem-sucedidos* In Castle, M. & Cramer, E. *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 89-102). Artmed

- Spodek, B. (Ed.). (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças dos três aos oito anos*. Artmed.
- Stern, A. (s.d.) *Uma nova compreensão da Arte Infantil*. Livros horizonte.
- Teixeira, F., & Vale, A. (2005). *Relações entre competências Cognitivas/Linguísticas e conhecimentos Alfabéticos no Jardim de Infância*. In F. Viana, E. Coquet & M. Martins *Leitura, Literatura Infantil e ilustração. 5 - Investigação e prática docente* (pp. 77- 96). Centro de Estudos da criança. Universidade do Minho. Edições Almedina.
- UNESCO (2006). *Roteiro 33 para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XX*. Comissão Nacional da UNESCO
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia*. Digital Editions
- Veloso, R. (2006). *Educação e leitura – Actas do seminário*. Câmara Municipal de Esposende.
- Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler – Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4 – 6 anos)*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9354>
- Voltolini & Moraes (2020). *Educação, Artes Plásticas e Imaginário – o AT-9 como Proposta Metodológica para a Compreensão do Sensível*. Revista Portuguesa de Educação Artística, 10(1), DOI:10.34639/rpea. v10i1.149
- Vonta, T. (2009). *As ideias de Vigotsky nas novas democracias [Número especial Redescobrir Vigotsky]*. *Noesis*, 77, 22-23. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel77.pdf>
- Vygotsk, L. (2009). *A imaginação e a Arte na Infância*. Relógio d'água editores.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Edições Pro-Música.
- World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>

Apêndices

Apêndice 1 – Consentimento informado aos pais



Pedido de Autorização

Exmos. Pais

Eu, Sónia Margarida Fraga Pereira Pinto, Licenciada em Educação de Infância e na qualidade de Mestranda em Educação Artística, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, venho por este meio solicitar, a sua autorização para fotografar o(a) seu/sua filho(a) no decorrer das atividades **“Histórias com sentidos”**.

Estas fotografias destinam-se à investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado, estando a identidade e privacidade das crianças asseguradas.

Atenciosamente.

Sónia Pinto

Eu, _____, autorizo a utilização das imagens do(a) meu/minha filho(a), _____, no decorrer das atividades **“Histórias com sentidos”**, implementadas pela Sónia Margarida Fraga Pereira Pinto, para a sua investigação relativa à Dissertação de Mestrado.

Arcos de Valdevez, _____ de 2020

Apêndice 2 - Modelo do questionário realizado aos pais

Aos encarregados de educação das crianças que participaram nas atividades - “Histórias com Sentidos”

Este questionário surge no âmbito da Dissertação do Mestrado em Educação Artística e tem como objetivo a recolha de dados sobre a importância da Literatura Infantil, em articulação com as Artes Visuais e a Música.

Todos os dados são confidenciais e agradeço desde já a sua colaboração.

Em caso de dúvida contacte-me através do email: soniafragapinto@gmail.com

Idade: _____ Grau de parentesco: _____ Idade da criança _____
Profissão: _____

Assinale com uma cruz as suas opções:	SIM	NÃO
1 – O(a) seu/sua educando(a) tem acesso a livros de Literatura Infantil em casa?		
2 – Ele(a) manifesta interesse pelos livros?		
2.1. Se sim, de que forma?		
A folhear as páginas <input type="checkbox"/>	A ver as imagens <input type="checkbox"/>	
Recontar as histórias <input type="checkbox"/>	Inventar histórias <input type="checkbox"/>	
Outra _____		
3 – O(a) seu/sua educando(a) costuma pedir-lhe para ler histórias?		
3.1 – Em que momento? _____		
4 - Tem cartão de leitor(a) da <i>Biblioteca Tomás de Figueiredo</i> ?		

4.1 - Caso não tenha, gostaria de ter?		
5- O(a) seu/educando(a) tem acesso a materiais de pintura/desenho?		
5.1. Se sim, em que locais? Casa <input type="checkbox"/> Escola <input type="checkbox"/>		
6- O(a) seu/sua educando(a) manifesta interesse pelas Artes Visuais?		
6.1. Se sim, através de que forma? Modelagem <input type="checkbox"/> Pintura <input type="checkbox"/> Desenho <input type="checkbox"/> Recorte e colagem <input type="checkbox"/> Outra _____		
7- O(a) seu/sua educando(a) revela interesse pela Música?		
7.1 - Se sim, indique como: Cantar <input type="checkbox"/> Ouvir <input type="checkbox"/> Tocar instrumentos <input type="checkbox"/>		
8- O(a) seu/sua educando(a) costuma utilizar telemóvel, tablet ou computador em casa?		
8.1 - Se sim, com que finalidade: Ver vídeos <input type="checkbox"/> Jogar <input type="checkbox"/> Livros digitais <input type="checkbox"/> Outra _____		

Mais uma vez agradeço a sua colaboração!

Apêndice 3 - Questionário informal realizada às crianças no decorrer das implementações – outubro e novembro de 2020

Investigadora: *Vocês costumam ouvir histórias em casa?*

(ninguém respondeu)

Investigadora: *Vocês gostam mais de livros ou telemóveis?*

Todos: *Telemóveis!*

Investigadora: *Vocês têm telemóveis em casa?*

Sete responderam “Sim” e dois disseram “não”

Investigadora: *Os vossos pais lêem-vos histórias em casa?*

Quase todos disseram “Não” e só uma disse que a mãe lê.

Investigadora: *“Os vossos pais costumam requisitar livros aqui na Biblioteca?”*

Todos: - *“Não!”*

Investigadora: - *“Não costumam vir à Biblioteca para ver ou buscar livros?”*

Todos – *“Não!”*

Investigadora: *“E pintar, vocês pintam em casa?”*

- Todos menos dois responderam que não, mas disseram que pintam na escola

Investigadora: - *“Vocês têm lápis de cores ou pinturas em casa?”*

Todos – *“Sim!”*

Apêndice 4 – Guião da entrevista à Diretora da biblioteca

Guião da Entrevista

A seguinte entrevista destina-se à coordenadora da Biblioteca Municipal Tomaz de Figueiredo, no âmbito da Dissertação do Mestrado em Educação Artística e tem como objetivo a recolha de dados sobre a Área Infantil da Biblioteca.

Todos os dados são confidenciais e agradeço desde já a sua colaboração.

Nome da entrevistada _____

Idade: _____ Nível de escolaridade: _____

Atividade Profissional: _____

Ex.^{ma} Sr.^a Coordenadora da Biblioteca Municipal Tomás Figueiredo.

Agradeço a sua disponibilidade e amabilidade para me fornecer informações sobre para a minha investigação. Gostaria de lhe colocar algumas questões e peço permissão para gravar esta entrevista.

1. Qual é a sua função nesta Biblioteca?
2. Há quanto anos exerce essas funções?
 1. Como está organizado o espaço infantil desta Biblioteca?
 2. Que projetos têm sido desenvolvidos nesta área?
 3. Quais são os seus objetivos em relação à área infantil da Biblioteca?
 4. Na sua opinião, quais são os fatores que contribuem para uma boa afluência à Biblioteca, nomeadamente na valência de requisição de livros e de frequência das atividades propostas?
 5. Tem notado algum decréscimo de afluência à Biblioteca e à requisição de livros?
 - 5.1 Em caso de resposta afirmativa, o que considera ser a razão para esse decréscimo?

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração.

Sónia Fraga Pinto

Guião da entrevista

Categoria	Objetivos	Questões
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e motivação para a entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir confiança e a necessidade da colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade - Apresentar os objetivos da investigação e a necessidade da contribuição da entrevistada - Solicitar a autorização para gravar a entrevista
<ul style="list-style-type: none"> • Informações sobre a situação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Nível de escolaridade? - Recolha de dados referentes à atividade Profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as funções? - Há quanto tempo exerce essas funções?
<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação e funcionamento da Biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o funcionamento e projetos desenvolvidos na área infantil 	<ul style="list-style-type: none"> - Como está organizado o espaço infantil? - Que projetos estão a ser desenvolvidos nesta área? - Que objetivos pretende atingir?
<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre a Biblioteca e a Comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Afluência - Requisição de livros - Estratégias 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem notado algum decréscimo na afluência à biblioteca e na requisição de livros? - Que fatores poderão estar inerentes? - Acha que o uso das novas tecnologias pode afetar a preferência das crianças? - Tem alguma estratégia ou projetos para combater esse decréscimo?

Apêndice 5 - Entrevista da Investigadora (I) à Diretora da Biblioteca (DB) – janeiro de 2021

I - Quais são as funções que desempenha e quais as suas atribuições na biblioteca municipal?

DB- Eu sou a responsável pela biblioteca municipal, que se enquadra na tipologia BM2, a qual foi fundada para servir uma população superior a 20.000 habitantes e pertence à Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, sob a tutela da DGLAB, Direção Geral do Livro, dos Arquivo e das Bibliotecas.

I - Há quanto tempo exerce estas funções públicas?

DB- Nesta Biblioteca exerço desde 2007 (cerca de treze anos).

I - Em relação à área do espaço infantil gostaria de saber se existe alguma organização específica do espaço?

DB - A organização deste espaço infantil da Biblioteca tem em consideração o que está previsto no contrato-programa que incluiu uma parte dedicada à hora do conto, destinada aos mais pequenos, em idade pré-escolar e segmentada, também, para os mais jovens do primeiro ciclo e ainda aos pré-adolescentes.

I - Que projetos estão a ser desenvolvidos nesta área?

DB - Infelizmente, por falta de recursos humanos, não temos conseguido ter uma programação e uma planificação do espaço que seja mais adequado para o que a população (a sociedade) que nós servimos necessitaria, ou seja, há uma lacuna, quer ao nível do que está a acontecer fisicamente, quer ao nível da programação. É uma situação que nós tentamos colmatar, mas não de uma forma que eu possa dizer plena e bem concretizada. Em resumo: temos tido momentos altos e baixos, mas, no cômputo geral, podemos considerar que o espaço infantil da biblioteca municipal, embora não tenha estado nos níveis que se exigem, está a caminhar para atingir os objetivos que pretendemos.

Devo mesmo dizer que tenho constatado que noutros espaços acontece o contrário, pois começam muito bem, mas depois entram em declínio. Aqui, nunca tendo começado muito bem, já que desde o início houve sempre falhas, mas, no entanto, percebo que há uma enorme vontade que se melhore e que se invista mais na dinamização. Primeiro no enriquecimento das coleções e na melhoria dos espaços, e, depois, na planificação de atividades de uma forma consistente e regular.

I - Pretende, para além dos mencionados, atingir outros objetivos?

DB - Claro que sim. Nunca nos queremos deixar estagnar no tempo. Por isso mesmo queremos, no futuro, atingir alguma notoriedade junto da população, ou seja, o que nós desejamos é que as pessoas que tenham no seu agregado familiar crianças sintam que, independentemente da faixa etária, ou dos recursos de que disponham, podem encontrar na biblioteca, no espaço infantil, uma resposta para as suas diferentes necessidades. Aqui estamos a falar em carências como informação, lazer, de recreação, de relacionamento inter-social, de aconselhamento para a leitura, ou até de outros tipos de aconselhamento. Em resumo: um espaço de socialização e um espaço de informação e lazer. Esse é o objetivo, que as famílias que têm crianças saibam que existe e reconheçam que é um espaço onde podem recorrer. É esse o objetivo

I - Tem notado, nos últimos tempos, um decréscimo na afluência à Biblioteca e requisição de livros?

DB - Evidentemente que, antes do surto da pandemia, a biblioteca vinha a ter um ligeiro decréscimo na procura em determinados níveis e a subir noutros. Ou seja, o que nós constatamos é que, quando há investimento que vá ao encontro das necessidades e gostos dos leitores, existe procura. Se não houver, o que existe não suscita procura. Por isso tem de haver investimento permanente na atualização dos fundos e dos serviços para que haja procura.

Temos de estar permanentemente a par das tendências atuais e que as pessoas desejem. Se fizermos isso, obteremos resposta. Se o não fizermos desta forma, o desinteresse aumenta. Ora isso obriga a um investimento constante da nossa parte e não é só nas coleções. Vivemos numa época em que ele (interesse) se pode apresentar de várias maneiras para que as pessoas encontrem na biblioteca um espaço de socialização, de partilha e de encontro. Se as pessoas tiverem aqui um espaço de cidadania elas vão procurar-nos, sentir-se acarinhadas e vir até nós.

I - E em relação à área infantil apercebe-se de uma menos procura?

DB - Não. Como não temos, nesse caso concreto, uma oferta constante e como essa oferta se tem apresentado com altos e baixos, não posso dizer que haja um decréscimo em virtude de não existirem parâmetros consistentes para uma avaliação pormenorizada e justa.

I - Acha que existem fatores que possam estar inerentes a essa problemática?

DB - Os fatores associam-se à falta de programação atempada e coesa, coerente e constante, pelo que nos apercebemos através do que as pessoas vão respondendo. Mas essa fidelização à programação não acontece porque a oferta se fecha ou se abre, sobretudo na programação. Temos tido vários atores, ou seja, interlocutores, a desenvolver atividades no espaço

infantil, mas não de uma forma coerente e assídua. As pessoas têm de identificar que o serviço prestado é de uma forma coerente e constante. Sendo “Aqui, hoje vai acontecer”, ou “para a semana já não vai”, ou “não sei se haverá”. Isso não cria fidelização. As pessoas têm que saber, ao longo do ano, que vão ter atividades e que elas se destinam para determinadas faixas etárias e que são pensadas para determinado público para que sintam que encontram eco na biblioteca.

I- Acha que o uso das novas tecnologias pode afetar a preferência das crianças a recorrerem mais à tablet ou ao telemóvel em vez de recorrerem ao livro ou aos serviços da Biblioteca?

DB - Sem dúvida. Não só as novas tecnologias, que estão sempre em constante mutação. Ainda ontem, por acaso, vi uma reportagem em que alguns filmes da Disney (o Dumbo entre outros), tão apreciados por familiares e educadores, iriam ser retirados, por terem sido classificados em termos etários, por conterem conteúdos racistas ou de “bulling”. Isto quer dizer que as tecnologias alienam a atenção das crianças e dos pais. É muito fácil os pais esquecerem-se que existem outras fontes de conhecimento e lazer e bem-estar e de leitura, que não as que têm em casa e que são disponibilizadas pelas ditas novas tecnologias. Por isso, os pais alienam-se, bem como toda a sociedade, pelo que estão como que a viver num sonho em que não tomam consciência do que fazem sem ter auto-consciência, ou um olhar reflexivo de si próprios.

Este adormecimento perpassa dos pais para os filhos. Porque são os pais que as usam as tecnologias indiscriminadamente, permitindo aos filhos que o façam também. As crianças procuram sempre imitar os pais, fazem tudo por imitação e se virem os pais a lerem um livro, a fazer trabalhos manuais, ou a terem atitudes compassivas, vão fazer o mesmo, a dada altura. Neste contexto, a própria sociedade injeta as tecnologias e a família influenciam e até mesmo oferecem tecnologia às crianças, como os jogos, e tablets, embora a população arcaica ainda não sinta muito as tendências de outras manifestações culturais, como os chamados “Millennials”, ou seja os pais com cerca de 30 anos, e que consideram que as tecnologias têm de ser erradicadas da educação, existem já grupos de pais, inclusivamente os patronos das tecnologias, como o Zuckerberg, que começam a proibir a sua utilização em termos educacionais.

Por isso, sim, resumindo, as tecnologias são um empecilho, são uma cortina, que impede as pessoas de se inteirarem da realidade em que vivem no dia-a-dia.

I - Tem alguma estratégia, ou projeto, para combater esse decréscimo da afluência das crianças?

DB - Sim. Felizmente estamos numa fase em que, através da aquisição de uma nova colaboradora, que tendo capacidades e habilidades manuais e não só, irá criar um espaço infantil, novas dinâmicas que levarão à prossecução e a uma planificação em que as tecnologias não façam parte. Não vamos convocar, nem usar tecnologias, a não ser para registar os eventos e trabalhos que façamos.

Vamos incentivar muito a mediação da leitura, as artes, a fruição artística e musical. Vamos privilegiar a ligação entre todas estas atividades, estas manifestações artísticas e literárias. Vamos procurar no baú as histórias de antigamente e iremos procurar, histórias contemporâneas, juntando isso tudo para que possamos convidar as famílias, os pais e outros membros da sociedade, para que sejam atores privilegiados e para que se juntem a nós ajudando nesta mediação, neste trabalho que não é só nosso, não é só da técnica que se encontra nesse espaço e da própria biblioteca, mas que é, sim, de toda a sociedade e dos ar- cuenses em geral.

Apêndice 6

“Histórias com sentidos” – 1ª Sessão - Visão – “De que cor é um beijinho”

Data: 3/10/2020

Local: Biblioteca Municipal Tomaz de Figueiredo

Áreas de Conteúdo	Conteúdos	Aprendizagens	Atividades	Recursos
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da educação Artística</p> <p>Sub domínio Artes Visuais</p>	<p>– Consciência de si mesmo e respeito pelos outros;</p> <p>– Educação para os valores;</p> <p>-Capacidade de representar através do desenho;</p> <p>- Criatividade;</p> <p>- Pintura com aguarelas;</p>	<p>- Manifestar os seus gostos e preferências;</p> <p>- Motivar para manifestar e transmitir os seus sentimentos;</p> <p>- Favorecer atitudes de respeito pelo próximo e hábitos de higiene e preservação dos materiais;</p> <p>- Desenvolver a criatividade e o sentido estético;</p> <p>- Desenvolver a capacidade de representar através da pintura com aguarelas;</p> <p>– Compreender mensagens orais em</p>	<p>– Apresentação da história “De que cor é um beijinho?”</p> <p>– Diálogo com as crianças sobre a história, incentivando-os a dar a sua opinião sobre a cor que acham que será o beijinho;</p> <p>- Questionar sobre que forma é que poderiam “dar” um beijinho aos familiares e amigos com quem não podem estar presentes;</p> <p>- As crianças são motivadas a fazer uma pintura colorida com aguarelas, onde podem representar um beijinho, (através de corações, lábios), ou da forma que preferirem;</p> <p>- Introduzir a temática sobre os 5</p>	<p>– Livro “De que cor é um beijinho” de Rocio bonilla;</p> <p>- Cenário pintado com a capa do livro;</p> <p>- Aguarelas;</p> <p>- Pinceis;</p> <p>- Folhas;</p> <p>- Cotonetes;</p>

<p>Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>– Criar um clima de comunicação;</p> <p>– Importância do livro na descoberta do prazer da leitura;</p>	<p>situações diversas de comunicação;</p> <p>– Favorecer o contato com a escrita, através do livro,</p> <p>- Promover a capacidade de memorização, atenção e reconto da história;</p>	<p>sentidos, questionando como é que eles conseguem ver as cores, abordar a temática da visão e falar levemente sobre os restantes sentidos. (De salientar que na sala pretendendo colocar música de fundo e aroma a morango com os óleos essenciais de morango);</p>	<p>- Óleo essencial de morango;</p> <p>- Leitor de cd;</p> <p>- Cd “Classical Piano for Babies Vol.1 - Relaxing & Calming Music – Baby Lullabies”</p>
<p>Conhecimento do Mundo</p>	<p>- Os cinco sentidos e os órgãos receptores de cada um;</p> <p>- Realçar a visão;</p>	<p>- Conhecer os cinco sentidos e saber para o que servem. Saber diferenciar através dos estímulos presentes na sala;</p>		

“Histórias com sentidos” – 2ª Sessão – Tato - “Anjos de Pijama”

Data: 10/10/2020

Local: Museu - Centro Interpretativo do Barroco

Áreas de Conteúdo	Conteúdos	Aprendizagens	Atividades	Recursos
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da educação Artística</p> <p>Sub domínio</p>	<p>- Conhecer o Património Cultural e religioso;</p> <p>- Criatividade e estética;</p> <p>- Contatar com diferentes Artes e contextos;</p> <p>- Criatividade e estética;</p> <p>- Conhecer a Arte do período do Barroco;</p>	<p>- Conhecer e valorizar o Património Cultural e sensibilizar para a sua preservação;</p> <p>- Permitir o contacto com diferentes modalidades das Artes Visuais em diferentes contextos;</p> <p>- Reconhecer as figuras e as formas características da Arte no período Barroco;</p> <p>- Desenvolver a criatividade e o sentido estético;</p> <p>- Representar e recriar plasticamente a vivência individual através da modelagem;</p> <p>- Desenvolver a coordenação visuo-motora e a motricidade fina;</p> <p>-Desenvolver técnicas de</p>	<p>- Breve diálogo de iniciação à temática dos sentidos;</p> <p>- Introdução através da leitura da Poesia “Anjos de Pijama”, dedicada aos Anjos Putti, característicos da Arte Barroca, presentes por toda a igreja;</p> <p>- Após um breve diálogo, as crianças serão convidadas a observar os púlpitos da igreja e com muito cuidado tocar nos Anjos Putti, nas conchas, pássaros e nos arabescos, sentido as formas e observando as cores e também experimentar as diferentes texturas para identificar as diferenças (o rugoso das pedras, liso da madeira, macio da carpete);</p> <p>- A guia turística dará algumas explicações sobre a igreja e a Arte</p>	<p>- Guia turística;</p> <p>- Púlpitos do museu;</p> <p>- Livro “Anjos de Pijama” de Matilde Rosa Araújo;</p> <p>- Pasta de modelar;</p> <p>- Tecos de modelagem;</p> <p>- Base em cartão;</p>

<p>Artes Visuais</p> <p>Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Representar através da modelagem; - Conhecer diferentes técnicas e instrumentos de modelagem; - Pintura com guache; - Importância do livro na descoberta do prazer da leitura - Criar um clima de comunicação; - Conhecer o mundo que o rodeia e diferentes formas de Arte; 	<p>modelagem e o uso de diferentes instrumentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de pintar com pincel e guache; - Favorecer o contato com a escrita e a poesia, através do livro, - Motivar a manifestar as suas opiniões sobre o que observa; - Permitir a inserção na cultura do mundo a que pertence; 	<p>presente e cada criança;</p> <ul style="list-style-type: none"> - De seguida serão apresentados os materiais e as crianças terão a liberdade de utilizar a pasta e modelar as formas do Barroco que mais gostarem; - Posteriormente vão pintar as figuras que modelaram com guache dourado (cor predominante da igreja); - É essencial que no final cada criança arrume os seus materiais e manifestem os seus gostos, transmitindo o que mais gostaram e falar sobre a experiência; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pinceis; - Guache dourado; - Frascos para a tinta;
---	--	--	--	--

3ª Sessão – Audição - “O Cuquedo e os aprendizes do medo”

Data: 7/11/2020

Local: Biblioteca Municipal Tomaz de Figueiredo

Áreas de Conteúdo	Conteúdos	Aprendizagens	Atividades	Recursos
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da educação Artística</p> <p>Sub domínio Artes Visuais</p> <p>Sub domínio da música</p>	<p>– Educação para os valores;</p> <p>- Criatividade e sentido estético;</p> <p>- Pintura através de carimbos;</p> <p>- Explorar instrumentos musicais e as características dos sons;</p>	<p>- Desenvolver a criatividade através da música;</p> <p>- Desenvolver a criatividade e a capacidade de pintar através da carimbagem para decorar o pau de chuva;</p> <p>Desenvolver a atenção e concentração;</p> <p>- Identificar e reproduzir os sons dos instrumentos atribuídos a cada animal ou situação;</p> <p>- Compreender a música como forma</p>	<p>– Apresentação da história “O Cuquedo e os pequenos aprendizes do medo”, utilizando o som de instrumentos musicais, para associar às ações da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crocodilos - Castanholas • Água– Pau de chuva • Cuquedo a assustar – Tam tam • Ocapis – Bloco de 2 sons • Búfalos – Djambé • Abutres – Pandeireta • Tigres – Reco-reco • Cuquedos a rir - Guizeiras <p>- Reconto da história e distribuindo os instrumentos pelas crianças para que cada um saiba quando tocar na vez do animal correspondente ao instrumento que tem;</p> <p>- Exploração dos instrumentos através de jogos rítmicos,</p>	<p>– Livro “O Cuquedo e os pequenos aprendizes do medo” de Clara Cunha;</p> <p>- Cenário pintado com a capa do livro;</p> <p>- Instrumentos musicais (Castanholas, Djambé, pandeireta, bloco de dois sons, guizeiras, pau de chuva, reco reco, Tam tam);</p> <p>- Tubos em cartão,</p> <p>- Tampas,</p>

<p>Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>- Identificar características rítmicas;</p> <p>– Criar um clima de comunicação;</p> <p>– Importância do livro na descoberta do prazer da leitura</p> <p>- Divisão silábica;</p>	<p>de expressão e comunicação;</p> <p>- Promover o conhecimento de alguns instrumentos musicais quanto às suas características;</p> <p>Utilizar e explorar diversos instrumentos;</p> <p>- Explorar sons através da percussão corporal e jogos rítmicos;</p> <p>- Desenvolver a noção da divisão silábica através do som dos nomes dos animais;</p> <p>- Promover a capacidade de memorização, atenção e reconto da história;</p>	<p>utilizando os nomes dos animais, através da divisão silábica, para distinguirem o som forte do som fraco;</p> <p>- Para aprenderem a utilizar o próprio corpo para reproduzir sons (estalar dedos, palmas, bater nas pernas e bater com os pés):</p> <p>Dividir as crianças em 3 grupos atribuindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 1º grupo, Cuquedo – Estalar dos dedos; ● 2º grupo, Ocapis – Palmas ● 3º grupo, Tigres – Bater nas pernas ● Grupo todo, Búfalos – Bater com os pés no chão; <p>Posteriormente diz-se um nome aleatório destes animais e o grupo tem de reproduzir o som correspondente;</p>	<p>- Papel de alumínio,</p> <p>- Carimbos em esponja,</p> <p>- Pinceis,</p> <p>- Recipientes para tinta,</p> <p>- Guaches,</p> <p>- Fita-cola,</p> <p>-Areia;</p> <p>- Leitor de Cd</p> <p>- Leitor de cd;</p> <p>- Cd “Classical Piano for Babies Vol.1 - Relaxing & Calming Music – Baby Lullabies”</p>
<p>Conhecimento do Mundo</p>	<p>- Conhecer diferentes animais e diferentes instrumentos musicais;</p> <p>- Aprofundar os conhecimentos</p>	<p>- Conhecer diferentes animais selvagens;</p>	<p>- Para que cada criança possa ter um instrumento para levar para casa, vão construir (cada um o seu), um pau de chuva e decorá-lo, pintando-o, utilizando carimbos ou</p>	

	sobre o sentido: audição;		pincéis e tinta guache;	
--	---------------------------	--	-------------------------	--

“Histórias com sentidos” – 4ª Sessão – Olfato e paladar – “Os Esquilos que aprenderam a partilhar”

Data: 12/12/2020

Local: Biblioteca Municipal Tomaz de Figueiredo

Áreas de Conteúdo	Conteúdos	Aprendizagens	Atividades	Recursos
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da educação Artística</p> <p>Sub domínio Artes Visuais</p>	<p>– Educação para os valores;</p> <p>- Valor da partilha;</p> <p>- Capacidade de representar através do recorte e colagem;</p> <p>- Criatividade e sentido estético;</p> <p>- Colagem com elementos</p>	<p>- Motivar à atenção da história através de um elemento surpresa;</p> <p>- Compreender o valor da partilha e entre-ajuda;</p> <p>- Favorecer a capacidade de organização mental e coordenação visuomotora ao fazer uma composição através do recorte e da colagem com diferentes elementos naturais;</p> <p>- Incentivar a fazerem uma árvore de Natal e a sua decoração com colagens na folha de papel A3;</p> <p>- Desenvolver a criatividade e</p>	<p>- Apresentação da história “Os esquilos que aprenderam a partilhar”, através de um elemento surpresa (um peluche), que será retirado de uma caixa em formato de livro e que as crianças vão ter de adivinhar qual é, através da divulgação de várias pistas:</p> <p>- É peludo;</p> <p>- Existe na nossa zona;</p> <p>- É vermelho;</p> <p>- Gosta muito de frutos secos;</p> <p>- Transporta a comida na boca;</p> <p>- ...</p> <p>- O Esquilo (peluche), traz uma mensagem para que as crianças estejam atentas à história e memorizem os alimentos que o Esquilo</p>	<p>– Livro “Os Esquilos que aprenderam a partilhar” de Rachel Bright;</p> <p>- Caixa de madeira;</p> <p>- Esquilo de peluche;</p> <p>- Mensagem em papel;</p> <p>- Esquilos em cartão com o título da história;</p> <p>- Nozes, castanhas, laranjas, limões,</p>

<p>Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>	<p>naturais;</p> <p>– Criar um clima de comunicação;</p> <p>– Proporcionar o gosto pelos livros e histórias;</p> <p>- Compreender o conteúdo da mensagem transmitida pelo livro;</p> <p>- Os sentidos do paladar e olfato;</p>	<p>sentido estético;</p> <p>- Compreender os elementos naturais como objetos de criação de arte;</p> <p>- Reforçar o gosto pelos livros e o contacto com a escrita;</p> <p>- Desenvolver a capacidade de memorização, atenção e reconto da história;</p> <p>- Conhecer e estimular o sentido do olfato e paladar;</p>	<p>mais gosta de comer;</p> <p>- Após a leitura da história as crianças serão convidadas a fazer o reconto da história, proporcionando um diálogo sobre as cores, os sabores e os odores característicos do Outono;</p> <p>- Serão apresentados alguns frutos da época para que as crianças possam saborear, distinguindo os mais doces dos mais azedos e também diferentes frutos, folhas e ervas para cheirar, diferenciando os odores mais agradáveis e desagradáveis (tudo segundo as normas de higiene e segurança, sem haver partilha de alimentos);</p> <p>- De seguida passamos para a atividade de artes visuais, em que vamos utilizar os ramos de pinheiro e cedro, as folhas de eucalipto e os demais elementos para fazerem</p>	<p>tangerinas, avelãs, , maçãs, chocolate, pinhões;</p> <p>- Pratos e colheres;</p> <p>- Fracos;</p> <p>- Ramos de pinheiro e cedro, folhas de eucalipto, bolotas, folhas de carvalho, folhas de lúcia lima, aniz estrelado, paus de canela, pinhas, feijões, sementes;</p> <p>- Folhas de papel A3;</p> <p>- Rodelas de tangerina previamente desidratadas;</p> <p>- Cola branca;</p> <p>- Pincéis;</p> <p>- Tintas guache dourada, vermelha e amarela;</p> <p>- Furador em</p>
---	--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none">- Diferentes elementos característicos do Outono;- Conhecer diferentes odores e sabores característicos da estação do ano e da nossa zona;	<ul style="list-style-type: none">- Diferenciar sabores doces dos azedos e odores agradáveis e desagradáveis;	<ul style="list-style-type: none">uma composição de uma árvore de Natal (tema sugerido com o intuito de não haver dispersão de ideias);- Também poderão recortar papéis e utilizar o que têm à disposição para a decoração da árvore de Natal;- No fim se pretenderem podem utilizar as tintas guaches para pintarem as sementes;- No decorrer desta atividade irei colocar música de fundo com temas de Natal;	<ul style="list-style-type: none">formato de estrela;- Leitor de CD- Cd de música – “Natal – As mais belas canções”
--	---	---	--	---