

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

Mariana Sofia Leitão Cavaca

Aplicação das Expressões no 1º CEB; interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem de outras áreas curriculares

set | 2022

GUARDA
POLI
TÉCNICO



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

POLI TÉCNICO GUARDA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Mariana Sofia Leitão Cavaca

Setembro | 2022

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

POLI TÉCNICO GUARDA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Orientadora: Marisa Filipa Ramos Teixeira

Setembro | 2022

Agradecimentos

Era uma vez uma menina muito tímida e reservada que tinha um sonho de infância, sonho esse influenciado pela sua educadora de infância, mas principalmente pela sua professora primária. O sonho dela era ser profissional de educação, poder ensinar as crianças mais novas e incentivar o gosto de aprender e conhecer o mundo. Este sonho foi quase adiado devido a algumas turbulências da vida, no entanto, aqui está ela, a redigir as primeiras páginas do fim do seu curso e início da concretização do seu sonho.

Para que este sonho se pudesse concretizar, aquela menina tímida e reservada, que é agora uma mulher dedicada e apaixonada pela vida, encontrou várias pessoas que sempre a apoiaram e motivaram a nunca desistir dos seus objetivos.

O primeiro agradecimento dirige-se aos professores do Instituto Politécnico da Guarda, pela paciência, compreensão e por serem uma fonte de inspiração, de profissionalismo e de companheirismo.

Um agradecimento especial a cinco professores que, talvez sem darem conta, marcaram o percurso desde o ingresso nesta instituição de ensino, a Professora Elisabete Brito, a Professora Simone dos Prazeres, o Professor Rui Formoso, o Professor Pedro Tadeu e o Professor Jorge Mendes. Exemplos de profissionais que encaram os alunos como seres humanos e que sempre que podem e “não podem” os ajudam, por mostrarem que um professor pode também ser um ombro amigo quando as dificuldades surgem e pela paciência e dedicação que pensam desvalorizada pelos alunos, mas que sempre foi admirada.

Um especial agradecimento à Professora Filipa Teixeira, que foi durante estes meses o norte a seguir na elaboração deste relatório final. Agradeço-lhe toda a dedicação e motivação que sempre me proporcionou quando me falhavam, a professora talvez não saiba, mas foi com ela que aprendi a não baixar os braços, pois sempre me disse que o nosso esforço é sempre recompensado. Sou-lhe grata por todas as palavras meigas que lhe são características.

Não posso deixar de agradecer a uma pessoa deveras importante, mas que infelizmente já não se encontra fisicamente connosco, o bisavô Luís, que foi sempre uma figura paterna, um melhor amigo, um companheiro e conselheiro. Este senhor de mãos duras e ásperas, mostrou sempre à

sua bisneta, à menina dos seus olhos, que a vida é feita de obstáculos, mas que ela os iria conseguir ultrapassar sempre, desde que não baixasse os braços, fosse forte, humilde e lutadora.

Agradeço ainda à minha mãe que é um exemplo de mulher a seguir, uma mãe que consegue educar os seus quatro filhos da melhor forma possível e impossível. Agradeço por nunca me ter deixado baixar os braços nos momentos mais difíceis, por me ter possibilitado a continuação dos meus estudos e por me mostrar como ser uma Super Mulher.

À minha tia que é a minha melhor amiga, confidente e conselheira, que tem sempre uma palavra carinhosa para me dar, os melhores conselhos e uma força de vida incrível para partilhar comigo.

Ao meu tio, Padrinho, compadre, irmão mais velho, companheiro e confidente, que sempre esteve do meu lado para me apoiar e ajudar em tudo o que precisasse.

Aos meus irmãos, que tiveram sempre uma história engraçada para partilhar comigo, a preocupação e a paciência de me ajudar em tudo o que precisasse, muitas vezes cansados dos seus dias de trabalho.

Ao meu pai, avó paterna e avós maternos que conseguem sempre ter uma palavra de carinho.

Ao meu namorado e à família que me deu, pela paciência e por sempre me darem força e motivação para alcançar os meus objetivos e para lutar sempre pelos meus sonhos.

E, finalmente, agradecer aos meus amigos que fazem parte deste percurso e progresso como estudante, pessoa e profissional, sem eles seria possível terminar o curso, mas não com a mesma emoção. Agradeço por todos os momentos de felicidade, brincadeiras, amizade e principalmente de união.

Sinto uma imensa gratidão por ter oportunidade de ter a presença destas fantásticas pessoas na
minha vida.

Resumo

A interdisciplinaridade é um conceito cada vez mais aplicado e que possibilita a ligação entre diferentes conhecimentos de diferentes áreas curriculares. Quando aplicada com as expressões artísticas, esta permite aos alunos uma melhor aprendizagem, uma maior motivação, interesse e empenho, assim como o desenvolvimento de outras capacidades – físicas, cognitivas, sensoriais, afetivas – e a descoberta de novas potencialidades.

Neste contexto, o nosso objeto de estudo centra-se na aplicação das expressões artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que o objetivo principal é aferir se a interdisciplinaridade é aplicada neste ciclo de ensino, com recurso às expressões, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de outras áreas curriculares. A investigação assume uma abordagem quantitativa e tem como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário. Neste sentido, foram questionados professores do ciclo referido, através de um inquérito *online* sobre a importância da interdisciplinaridade e a forma como recorrem às expressões artísticas em contexto de sala de aula. Para uma melhor fundamentação e verificação de resultados efetuou-se ainda o trabalho de revisão da literatura.

Depois da recolha de dados, procedeu-se à sua análise e interpretação, sendo que foi encontrada uma unanimidade no que respeita à interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas, enquanto ferramenta facilitadora e importante no processo de ensino e aprendizagem das diferentes áreas curriculares.

Com este estudo conclui-se que as expressões artísticas são uma ferramenta indispensável para que os alunos aprendam e compreendam conteúdos de outras áreas curriculares de uma forma mais profícua, rentável e motivadora.

Palavras – Chave: interdisciplinaridade; expressões artísticas; 1º CEB.

Abstract

Interdisciplinarity is an increasingly applied concept that enables the connection between different knowledge from different curricular areas. When applied with artistic expressions, it allows students to learn better, and to increase motivation, interest and commitment, as well as the development of other abilities – physical, cognitive, sensorial, affective – and the discovery of new potentials.

In this context, our object of study focuses on the application of artistic expressions in the 1st Cycle of Basic Education, and the main objective is to assess whether interdisciplinarity is applied in this teaching cycle, using expressions, to facilitate the process of teaching and learning in other curricular areas. The investigation takes a quantitative approach and uses the questionnaire survey as a data collection technique. In this sense, teachers of the aforementioned cycle were questioned through an online survey about the importance of interdisciplinarity and the way in which they use artistic expressions in the context of the classroom. For a better foundation and verification of results, a literature review was also carried out.

After collecting the data, they were analyzed and interpreted, and there was unanimity regarding interdisciplinarity using artistic expressions, as a facilitating and important tool in the teaching and learning process of the different curricular areas.

With this study it is concluded that artistic expressions are an indispensable tool for students to learn and understand content from other curricular areas in a more fruitful, profitable and motivating way.

Keywords – Key: interdisciplinarity; artistic expressions; expression and plastic education; expression and dramatic education; expression and music education; expression and physical-motor education.

Lista de Siglas e Acrónimos

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PES I - Prática de Ensino Supervisionada I

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Lista de Siglas e Acrónimos	V
Índice Geral	6
Índice de figuras	9
Introdução	12
Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada.....	16
1.Enquadramento territorial	18
2.Entidades de acolhimento	23
2.1. Jardim de Infância da Póvoa do Mileu.....	23
2.2. Escola Básica do Bonfim	33
Capítulo II – Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada.....	42
1.Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada do Ensino Pré-Escolar	43
1.1. Caraterização do grupo.....	44
1.1.1. Desenvolvimento psicomotor.....	46
1.1.2. Desenvolvimento cognitivo.....	46
1.1.3. Desenvolvimento psicossocial	48
1.1.4. Desenvolvimento moral	49
2. Experiência de Prática de Ensino Supervisionada e reflexões do estágio em Pré-Escolar	51
2.1. Período de Observação.....	51
2.2. Planificação das atividades.....	52
2.3. Avaliação.....	55
2.4. Considerações finais.....	57

3. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	60
3.1. Caracterização da turma.....	60
3.1.1. Desenvolvimento psicomotor.....	61
3.1.2. Desenvolvimento cognitivo.....	61
3.1.3. Desenvolvimento moral	65
3.1.4. Desenvolvimento sociocultural	65
4. Experiência de Prática de Ensino Supervisionada e reflexões do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	68
4.1. Período de observação.....	68
4.2. Planificação das atividades.....	69
4.3. Avaliação.....	69
4.4. Considerações finais.....	71
Capítulo III – Aplicação das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem de outras áreas curriculares	73
1. A importância das expressões artísticas	74
2. A Interdisciplinaridade.....	84
2.1. Importância da Interdisciplinaridade.....	85
2.2. A articulação das expressões artísticas com outras áreas curriculares.....	87
2.3. Exemplos de momentos de interdisciplinaridade em contexto de estágio	92
3. Educação pela Arte através do Lúdico.....	95
3.1. A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem	96
4. O papel do professor na prática das expressões artísticas.....	98
Capítulo IV – Abordagem Metodológica.....	100
1. Natureza da investigação	101

1.1. Delimitação do Universo e tipo de amostra	102
1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	103
2. Apresentação e tratamento de dados.....	104
2.1. Discussão dos resultados	115
2.2. Conclusões	116
3. Recomendações e sugestões	117
Reflexão final	118
Bibliografia.....	122
Apêndices	133
Anexos.....	139

Índice de figuras

Figura 1 - Sé Catedral da Guarda.....	19
Figura 2 - Museu da Guarda.....	20
Figura 3 - Teatro Municipal da Guarda.....	21
Figura 4 - Biblioteca Eduardo Lourenço.....	22
Figura 5 - Jardim de Infância de Póvoa do Mileu	24
Figura 6 - Espaço exterior do JI	27
Figura 7 - Planta da sala	28
Figura 8 - Quadros de rotinas.....	29
Figura 9 - Cartaz das "palavras mágicas".....	31
Figura 10 - Escola Básica do Bonfim	34
Figura 11 - Biblioteca Escolar Adriano Vasco Rodrigues	37
Figura 12 - Sala gimnodesportiva interior.....	38
Figura 13 - Espaço exterior envolvente ao edifício escolar	39
Figura 14 - Planta da sala de aula da turma C13.....	40
Figura 16 - Tabela para exercitar as conversões de medidas	63
Figura 17 - Exemplo de respostas de aplicação da interdisciplinaridade em sala de aula	112

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição do grupo por idades	44
Gráfico 2 - Distribuição do grupo por género	44
Gráfico 3 - Divisão da turma por género.....	60
Gráfico 4 - Habilitações literárias dos pais dos alunos da turma do 3º ano da Escola do Bonfim.	66
Gráfico 5 - Turmas lecionadas (%)	109
Gráfico 6 - Turmas lecionadas	109
Gráfico 7 – Número de professores que aplicam ou não exercícios das diferentes expressões artísticas em sala de aula	110
Gráfico 8 – Número de professores que utiliza as expressões artísticas para facilitar a aprendizagem de conteúdos curriculares de outras áreas de estudo.....	111
Gráfico 9 - Expressões artísticas com as quais mais trabalham	111
Gráfico 10 - Frequência da realização de exercícios com recurso às expressões artísticas	113
Gráfico 11 - Áreas curriculares exploradas através da interdisciplinaridade com as expressões artísticas.....	113
Gráfico 12 - Razões para aplicar a interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas	114
Gráfico 13 - Razões para não aplicar a interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas	114

Índice de tabelas

Tabela 1 - Espaços integrantes do Edifício 1 e 2.....	25
Tabela 2 - Estatística descritiva das variáveis: género, idade, escolaridade, região onde leciona, tempo de serviço, conhecimento do conceito, importância da aplicabilidade e aplicação da interdisciplinaridade	105
Tabela 3 - Variável género	105
Tabela 4 - Variável idade	106
Tabela 5 - Variável escolaridade	106
Tabela 6 - Tipo de Escola onde leciona	107
Tabela 7 - Variável região onde leciona.....	107
Tabela 8 - Variáveis conhecimento do conceito de interdisciplinaridade, importância da sua aplicabilidade e aplicação do conceito	108

Introdução

No âmbito da finalização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de acordo com o artigo 23º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, o grau de mestre requer a elaboração de um documento que reflita a experiência e vivências dos estágios concretizados, bem como o estudo e defesa de um tema.

Com o término dos dois momentos distintos de estágios curriculares, a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), em contexto da Educação Pré-Escolar e a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), realizada no nível do Ensino do 1.º CEB, surgiu o presente relatório que culmina numa reflexão relativa aos dois estágios realizados.

Com efeito, este trabalho tem como objetivo retratar e refletir os dois momentos de estágio vividos durante 8 meses, nos quais foram aplicadas diferentes atividades desenvolvendo a aprendizagem das crianças nas diversas áreas curriculares. Algumas destas atividades tinham como especial preocupação a interdisciplinaridade com as expressões artísticas, visto ser esse o objeto de estudo.

O objetivo da redação deste documento passa não só pela exposição da experiência vivida em contexto de estágio, mas também pela apresentação da problemática selecionada, cuidadosamente aprofundada e fundamentada.

O estágio supervisionado segundo Santos *et al* (2020), é importante para que o aluno estagiário desenvolva as suas habilidades e competências como professor, fomentando ainda a familiarização com a vida profissional.

A intenção de compreender a importância da aplicação das expressões artísticas no 1.º CEB e de recorrer a estas como forma de trabalhar conteúdos das outras áreas curriculares, aplicando o conceito de interdisciplinaridade, surgiu no decorrer do período de observação do estágio do 1.º CEB. Apesar de se verificar um esforço por parte da professora cooperante, observou-se que apenas dá primazia a uma das expressões, a Expressão e Educação Plástica. Esta preferência acontece no geral, pois, apesar de não ter trabalhado nas salas das outras professoras, consegui observar que também o faziam.

A Expressão e Educação Físico-motora e a Expressão e Educação Musical eram aplicadas por outros professores, visto que havia essa possibilidade e a professora titular não se sentia confortável com estas expressões. Por outras palavras, se estes professores não tivessem disponibilidade, as áreas curriculares referidas seriam menos exploradas.

Através do diálogo com outros colegas de turma, concluímos que grande parte dos professores do 1.º CEB não exploram as potencialidades das expressões artísticas no processo de ensino e aprendizagem.

Existem áreas curriculares às quais se dedica mais atenção e tempo como a Matemática e o Português, em detrimento, das expressões artísticas que, apesar de estarem integradas no currículo e programa nacional, nem sempre são exploradas. No decorrer do período de observação do estágio realizado, verificámos momentos em que o tempo a ser aproveitado pelas expressões artísticas era utilizado para a finalização de exercícios de Português ou de Matemática, sendo que o programa destas áreas curriculares é extenso, e para se alcançarem os objetivos necessita-se uma maior carga horária para além da planeada.

Existem outros países que valorizam em grande escala as áreas artísticas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (2009), Malta, República Checa, Países Baixos, Eslováquia, Espanha, Dinamarca, Grécia e Itália, têm as expressões artísticas integradas no currículo. O mesmo documento refere que o recurso às expressões artísticas tem como principais objetivos “a apreciação crítica (...)”, “a compreensão de património e da diversidade cultural (...)”, “o desenvolvimento da expressão individual (...)”, “da criatividade (...)”, “de competências sociais (...)”, “de autoconfiança ou autoestima (...)”, “de competências comunicacionais (...)” (p.20), entre outros.

Para que se consiga uma exposição clara e organizada da informação a apresentar, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos.

O primeiro contempla o enquadramento das PES I e II, no qual se apresentam e caracterizam as entidades onde se realizaram os estágios, referindo os seus recursos físicos e humanos. É neste capítulo que apresentamos uma breve descrição da cidade da Guarda, assim como os locais culturais inerentes a atividades dirigidas para o Ensino Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No segundo capítulo expomos a descrição do processo das PES I e II, caracterizando o grupo e a turma com os quais se realizou o estágio. Nesta secção podemos aferir a sua caracterização a nível do desenvolvimento psicomotor, cognitivo, psicossocial, moral e sociocultural. Apresentamos ainda uma descrição do período de observação e do período de prática, refletindo sobre a avaliação referente a cada nível de ensino. Terminamos com um momento reflexivo presente nas considerações finais.

O terceiro capítulo incide no tema escolhido que consiste na aplicação das expressões no 1.º CEB, refletindo sobre a importância das expressões artísticas. De salientar que também se inclui a Expressão e Educação Físico-motora que, embora não seja considerada uma arte, se encontra preconizada no programa do 1.º CEB podendo ser articulada com as restantes expressões. Neste sentido, importa ressaltar que ao longo do trabalho quando nos referimos às expressões artísticas, a Expressão e Educação Físico-motora está incluída.

O objetivo geral do desenvolvimento deste tema é perceber se a interdisciplinaridade é utilizada, e de que forma com recurso às expressões artísticas, é utilizada pelos professores do 1.º CEB. Os objetivos específicos são: compreender a importância do recurso às expressões artísticas no processo de ensino e aprendizagem; clarificar os benefícios das expressões artísticas para uma melhor apreensão de conteúdos de outras áreas curriculares; desenvolver as vantagens do recurso à interdisciplinaridade entre as expressões artísticas e as outras áreas curriculares no processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo podemos perceber ainda a definição de interdisciplinaridade e a importância que este conceito tem no processo de ensino e aprendizagem para, de seguida, se apresentarem diversos exemplos de momentos de interdisciplinaridade entre as expressões artísticas e as outras áreas curriculares. O capítulo termina com a reflexão sobre a importância da Educação pela arte através do lúdico e sobre o *papel* do professor na prática das expressões artísticas.

Para Sousa (2003^a, p. 144), “Qualquer expressão artística, (...) proporciona à criança vivências práticas e dinâmicas que lhe permitam que ela faça por si as suas aprendizagens e conquistas, faça os seus próprios juízos, crie os seus próprios conceitos, desenvolva as suas aptidões.”. Esta referência vai ao encontro do que se apresenta no terceiro capítulo, pois encontra-se fundamentado e apresenta todas as vantagens da aplicação do conceito de interdisciplinaridade, em que as expressões artísticas são mobilizadas na interação com outras áreas do saber.

O quarto e último capítulo contempla a abordagem metodológica, utilizada para estudar e analisar o tema a defender. Neste apresenta-se a natureza da investigação, os procedimentos utilizados, as técnicas de recolha de dados, a delimitação do universo e o tipo de amostra. Termina com a apresentação e tratamento dos dados recolhidos, a interpretação dos resultados obtidos, as conclusões retiradas e algumas recomendações e sugestões que possam ser aplicadas no futuro.

O presente relatório, para além de um trabalho de rigor científico, tem como objetivo ser um trabalho pessoal. Nesta sequência no decorrer das apresentações teóricas, apresentar-se-ão pequenos testemunhos do percurso no estágio curricular.

O presente trabalho termina com as considerações finais, onde podemos encontrar uma reflexão crítica de todo o processo de estágio e de redação do relatório e as conclusões retiradas com a elaboração deste documento.

Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) é parte integrante das unidades curriculares do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), previsto no Despacho n.º10226/2015, publicado em Diário da República, 2.ª série – N.º179, de 14 de setembro de 2015.

Esta unidade curricular é orientada pelo Regulamento n.º82/2012, publicado em Diário da República, 2.ª série – N.º42, de 28 de fevereiro de 2012. Esta consiste na realização de dois estágios, no nível da educação pré-escolar e do 1.º CEB, com o objetivo dos alunos estagiários poderem observar e ter um primeiro contacto com a prática profissional.

Numa fase preambular pretende-se que o/a aluno/a estagiário/a desenvolva as suas capacidades a nível da observação e reflexão relativamente ao contexto educativo e ao grupo de crianças, através da observação sistemática do comportamento de cada criança e das crianças em grupo, em situações de interação social. *A posteriori*, este/a deve planificar e refletir sobre as atividades concretizadas, para que ainda seja possível alterar e/ou melhorar as sessões seguintes visando um processo de ensino e aprendizagem mais rentável e enriquecedor. Neste sentido, proporcionamos às crianças aprendizagens ativas e significativas, conseguindo também, deste modo, uma experiência para a futura atividade profissional.

O estágio em Educação pré-escolar, este decorreu entre 13 de outubro de 2020 e 20 de janeiro de 2021, no Jardim de Infância da Póvoa do Mileu integrado no Agrupamento de Escolas da Sé. O grupo era composto por nove crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, e acompanhado pela educadora cooperante Ana Terras.

Relativamente ao estágio no 1.º CEB, este decorreu entre 15 de março de 2021 e 8 de julho de 2021, na Escola Básica do Bonfim, situada no bairro do Bonfim da cidade da Guarda, integrada no Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque,. A turma (C13) com a qual tive oportunidade de trabalhar frequentava o 3º ano de escolaridade e era constituída por 22 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, que tinham como docente a professora cooperante Cristina Pires.

1. Enquadramento territorial

O concelho da Guarda “está situado no centro da região beirã, entre o Planalto Guarda-Sabugal e a Serra da Estrela. (...) A cidade da Guarda – que teve o seu primeiro Foral a 27 de novembro de 1199, concedido por D. Sancho I, o Rei Povoador – é capital de distrito e o seu concelho tem, segundo os Censos 2011, um total de 42 541 habitantes.”¹ Quer pela sua área, quer pelo número de habitantes, quer pelo número de freguesias, o concelho da Guarda é um dos maiores concelhos portugueses.

De acordo com Rodrigues (2000, p.17), a Guarda, “[e]stá rodeada de depressões, onde correm rios como o Mondego, o Zêzere, o Alva e o Coa, que, (...), facilitaram a vida, quer pelas condições de clima, quer pela generosidade de recursos.”

O concelho da Guarda é composto por 43 freguesias². Segundo a página do Município da Guarda³, possui um património cultural rico e único, encerrando nas suas muralhas mais de 800 anos de História e detendo um dos mais belos e mais bem conservados patrimónios construídos de todo o país. No seu ponto mais alto, encontra-se a Torre de Menagem, símbolo ligado à história da cidade, que representa a existência de uma estrutura defensiva e a coragem dos habitantes da mesma que anteriormente defenderam a fronteira lusa.

Outro monumento que caracteriza e se destaca nesta cidade é a sua Sé Catedral, retratada na figura 1, por ter “qualidades construtivas e estéticas que a impõem como um dos monumentos maiores de toda a história da arquitetura portuguesa.”⁴ Não é certa a data em que teve início a obra deste

¹ Informação retirada e adaptada de: <https://www.mun-guarda.pt/municipio/concelho/>, acessido no dia 25 de março de 2021.

² Adão, Aldeia do Bispo, Aldeia Viçosa, Alvendre, Arrifana, Avelãs da Ribeira, Benespera, Casal de Cinza, Castanheira, Cavadoude, Codeceiro, Faia, Famalicão, Fernão Joanes, Gonçalo, Gonçalo Bocas, Guarda, João Antão, Maçaínhas, Marmeleiro, Meios, Panóias, Pêga, Pêra do Moço, Porto da Carne, Ramela, Santana D´Azinha, São Miguel do Jarmelo, São Pedro do Jarmelo, Sobral da Serra, União de Freguesias de Avelãs de Ambom e Rocamondo, União de Freguesias de Corujeira e Trinta, União de Freguesias de Mizarela, Pêro Soares e Vila Soeiro, União de Freguesias de Pousade e Albardo, União de Freguesias de Rochoso e Monte Margarida, Vale de Estrela, Valhelhas, Vela, Videmonte, Vila Cortês do Mondego, Vila Fernando, Vila Franca do Deão e Vila Garcia.

³ Informação retirada de: <https://www.mun-guarda.pt/municipio/concelho/>, acessido no dia 25 de março de 2021.

⁴ Informação retirada e adaptada de: <https://www.mun-guarda.pt/municipio/concelho/>, acessido no dia 25 de março de 2021.

edifício, no entanto, segundo Rodrigues (2000), em 1426 já estava construída a abside⁵ e o pórtico lateral do Norte, “o mais belo e artístico da Catedral” (p.140). Segundo o mesmo autor, a construção da Sé Catedral da Guarda durara cerca de 150 anos e decorreu desde os finais do século XIV até meados do século XVI.

Rodrigues (2000) refere ainda que a planta da Sé da Guarda é do estilo romântico, no entanto, esta caracteriza-se pelo estilo gótico. A principal diferença entre estes dois estilos está na abside e nas capelas absidais que na arquitetura romântica são circulares e na arquitetura gótica são poligonais, sendo este o estilo que se verifica na Catedral da Guarda.

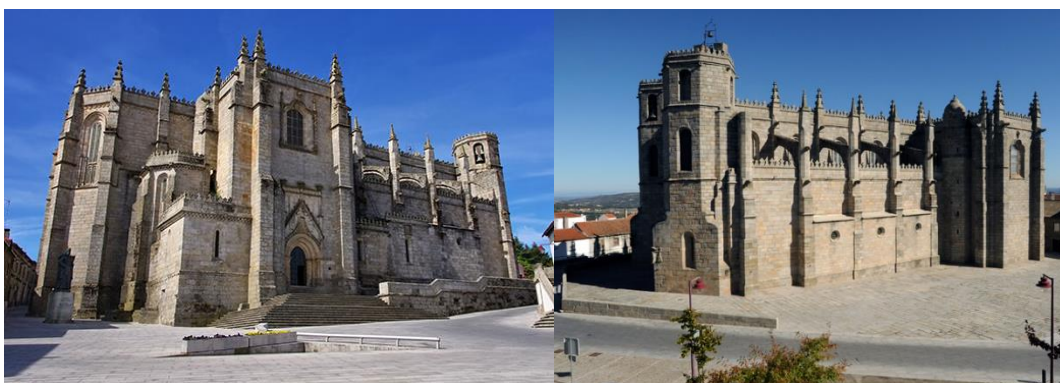


Figura 1 - Sé Catedral da Guarda

Fontes: <https://www.centerofportugal.com/pt/poi/se-catedral-da-guarda/>
<https://www.visitportugal.com/pt-pt/destinos/centro-de-portugal/356223>

Importa ainda referir que a cidade da Guarda oferece outros espaços de extrema importância, enriquecedores e fundamentais para uma formação, global, integral e abrangente das crianças como o Museu, o Teatro Municipal e a Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço.

⁵ Abside: parede semicircular (no estilo romântico) ou poligonal (no estilo gótico), por detrás do altar-mor, que fecha a nave principal de uma igreja (Informação retirada de: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/abside>, acedidono dia 19 de julho de 2021).

O Museu da Guarda, representado na figura 2, encontra-se instalado no complexo arquitetónico formado pelo antigo Paço Episcopal – residência de Inverno dos prelados – e o antigo Seminário da Guarda. Este edifício começou a ser construído no início do século XVII. A edificação do seminário diocesano iniciou-se em 1601 pelo bispo D. Nuno de Noronha, e funcionou com este propósito até à revolução republicana de 1910, de tal forma que o Paço e o Seminário apenas passaram para a posse da



Figura 2 - Museu da Guarda
Fonte: <https://www.museudaguarda.pt/historia/>

Câmara Municipal da Guarda no dia 19 de outubro de 1911, reservando-se uma parte para residência do bispo. Com uma localização privilegiada e em pleno coração da cidade da Guarda, o Museu é um edifício emblemático, com forte identidade simbólica na ordenação da envolvente urbana, assumindo preponderância numa vasta área comercial, cultural e de lazer. ⁶

Os serviços educativos oferecidos a escolas ou outras instituições de ensino são os seguintes:

- Visita-Oficina;
- Visitas Guiadas ao Museu;
- Oficina de pintura e desenho;
- (Ar) risca e serás artista;
- Pintar ao som da música;
- Sábados no Museu⁷.

⁶ Informação retirada e adaptada de: <https://www.museudaguarda.pt/historia/>, acedido no dia 18 de agosto de 2021.

⁷ Informação retirada e adaptada de: <https://www.museudaguarda.pt/historia/>, acedido no dia 18 de agosto de 2021.

O Teatro Municipal da Guarda, apresentado na figura 3, é um espaço que tem como objetivo a promoção e difusão de atividades culturais, sociais e artísticas. O Teatro Municipal da Guarda é composto por diversos espaços, um café concerto, onde se realizam espetáculos, tertúlias, apresentações de livros e discos entre outros, uma galeria de arte, uma sala de ensaios, dois auditórios, um grande e um pequeno e um parque de estacionamento.⁸

O edifício localiza-se na Rua Batalha Reis e oferece atividades educativas como:

- Plano nacional de cinema;
- À descoberta do teatro municipal;
- Visita guiada às exposições da galeria de arte⁹.



Figura 3 - Teatro Municipal da Guarda

Fonte: <https://terrasdabeira.gmpress.pt/teatro-municipal-da-guarda-reabre-ao-publico-em-setembro/>

Por fim, a Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço, retratada na figura 4, inaugurada a 27 de novembro de 2008, insere-se na Rede Nacional de Bibliotecas Públicas da Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas e situa-se num edifício construído de raiz. O seu nome deve-se ao espólio de obras doadas pelo escritor Eduardo Lourenço, que nasceu em São Pedro de Rio Seco (Almeida) a 23 de maio de 1923. Frequentou o Liceu da Guarda e estudou Ciências Histórico-Filosóficas na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.¹⁰

⁸ Informação retirada e adaptada de: <https://www.tmg.com.pt/resource/RegulamentoTMG>, acedido no dia 21 de janeiro de 2022.

⁹ Informação retirada e adaptada de: https://www.tmg.com.pt/servico_educativo, acedido no dia 18 de agosto de 2021.

¹⁰ Informação retirada e adaptada de: <http://www.bmel.pt/a-biblioteca/historia>, acedido no dia 18 de agosto de 2021.

A biblioteca dá apoio às Bibliotecas Escolares do concelho, desde a sua criação em 2001, e dispõe de uma Biblioteca Itinerante, cedida pela Fundação Calouste Gulbenkian à Câmara Municipal, em 1993¹¹.



Figura 4 - Biblioteca Eduardo Lourenço
Fonte: <https://beira.pt/portal/etiquetas/biblioteca-eduardo-lourenco/>

A biblioteca também dispõe de uma agenda que oferece atividades pedagógicas no que concerne a oficinas para pais e filhos e peças de teatro para crianças, entre outras atividades. Estas ofertas podem ser um excelente complemento na educação das crianças, pois para além de criar hábitos de leitura, motiva o interesse pela cultura, estimulando desta forma a imaginação e a criatividade das crianças. Promove, de igual modo, momentos de convívio entre pais e filhos que, muitas vezes devido às rotinas, se perdem.

A cidade, encontra-se numa localização excecional no contexto de toda a área Centro - Norte do País, afirmando a Guarda como uma importante plataforma na rede de acessibilidades da região, sendo o principal polo urbano numa malha de direções onde se entrecruzam importantes ligações rodoviárias (A25 e A23) e ferroviárias, que potenciam a sua moderna Plataforma Logística de Iniciativa Empresarial e o seu Parque Industrial renovado.

Esta cidade é ainda conhecida pela pureza do ar e por ser a cidade dos 5 F's (Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa)¹².

De entre os diversos Bairros existentes na cidade, destacam-se o da Póvoa do Mileu e o do Bonfim, onde foram realizadas a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) e a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) respetivamente.

¹¹ Informação retirada e adaptada de: <http://www.bmel.pt/a-biblioteca/historia>, acedido no dia 18 de agosto de 2021.

¹² Informação retirada e adaptada de: <https://www.mun-guarda.pt/municipio/concelho/>, acedido no dia 18 de agosto de 2021.

2. Entidades de acolhimento

Finalizando uma longa caminhada académica, chega o momento de aplicar o que foi aprendido a nível teórico e prático. Nesta sequência, surge a necessidade de se planificarem as atividades a implementar para cumprir com os objetivos propostos, registando de seguida as reações e evoluções das crianças do ensino do pré-escolar e do 1.º CEB.

Para conseguir conhecer e compreender os grupos de crianças foi imprescindível o apoio dado pela educadora cooperante, Ana Terras e pela professora cooperante Cristina Pires, bem como a orientação das docentes, Filomena Velho, Urbana Bolota e Florbela Antunes.

No tópico seguinte apresenta-se uma breve descrição das respetivas entidades acolhedoras, o Jardim de Infância da Póvoa do Mileu e a Escola Básica do Bonfim, assim como a apresentação dos recursos físicos e humanos disponíveis em cada instituição.

2.1. Jardim de Infância da Póvoa do Mileu

Jardim Infância (JI) de Póvoa do Mileu, representado na figura 5, pertence à Rede Pública do Ministério da Educação e está integrado no Agrupamento de Escolas da Sé, situado no bairro da Póvoa do Mileu, no principal eixo rodoviário de acesso ao centro da cidade da Guarda.

O bairro da Póvoa do Mileu localiza-se no concelho da Guarda. Este “está situado no centro da região beirã, entre o Planalto Guarda-Sabugal e a Serra da Estrela. (...) A cidade da Guarda – que teve o seu primeiro Foral a 27 de novembro de 1199, concedido por D. Sancho I, o Rei Povoador – é capital de Distrito e o seu Concelho tem, segundo os Censos 2011, um total de 42 541 habitantes.”¹³

¹³ Informação retirada e adaptada de: <https://www.mun-guarda.pt/municipio/concelho/>, acessido no dia 25 de março de 2021.

O JI é caracterizado por ser um espaço acolhedor, que possibilita às crianças um contacto com diversos materiais e ambiente natural. Para além do edifício do JI, plasmado na figura 5, existe outro edifício onde se encontra a Componente de Apoio à Família (CAF), que integra uma sala para Atividades de Animação Apoio à Família (AAAF).



Figura 5 - Jardim de Infância de Póvoa do Mileu
Fonte: Própria

A longa distância a que algumas crianças se encontram do JI e ao facto de alguns pais iniciarem o seu horário laboral antes do início das atividades letivas, leva à necessidade de um transporte, assegurado pela Câmara Municipal, e de um local onde as crianças possam estar - o espaço da CAF - que tem como horário de abertura às 7h30 e de encerramento às 18h45. As atividades letivas só se iniciam no período da manhã às 9h00 e no período da tarde das 14h às 16h.

a) Organização do Espaço e Recursos Físicos da Entidade Acolhedora

A organização do espaço educativo tem um papel preponderante no processo de aprendizagem da criança, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), “A organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (Silva *et al*, 2016, p.21)

De acordo com Silva (2011, p.15), “[t]odos os espaços em que a sala está organizada devem garantir o desenvolvimento da criança, a sua autonomia, liberdade, socialização, segurança, confiança e privacidade. E para além disso, cada um dos espaços deve estar [organizado] de acordo com as necessidades específicas, isto é: os materiais e brinquedos devem corresponder ao nível de desenvolvimento das crianças ou às faixas etárias.”

Os materiais têm como principal objetivo ajudar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, Lopes da Silva (2016) citado por Borges (2019, p.38), corrobora afirmando que a “escolha dos materiais deverá atender a critérios de qualidade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético”.

A organização do espaço é importante para que a criança aprenda de forma autónoma e significativa, como preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no Artigo 5º.

Relativamente aos recursos materiais este JI é composto por dois edifícios distintos. Um deles é onde o grupo passa grande parte do tempo e onde realiza as atividades lúdico-didáticas, que foi construído de raiz, em 1982. O segundo edifício remete para a CAF, que é um espaço alugado pela autarquia, no qual as crianças almoçam e se dirigem no fim do dia com o terminar das atividades letivas.

Todos os espaços do edifício 1 possuem boa luminosidade natural devido às janelas integradas, possibilitando uma vista natural. Existe ainda equipamento de climatização, sendo este ar condicionado.

O acesso às divisões, referidas na tabela 1 é possibilitado por um *hall* onde as crianças têm cabides para pendurar os seus agasalhos e as mochilas, bem como bancos suecos para se sentar.

Tabela 1 - Espaços integrantes do Edifício 1 e 2.

Edifício 1	Edifício 2
Uma sala de trabalho	Um espaço de refeições
Uma casa de banho para as meninas	Um espaço de jogos
Uma casa de banho para os meninos	Uma casa de banho para as meninas
Uma casa de banho para colaboradores	Uma casa de banho para os meninos
Uma despensa	Uma casa de banho para colaboradores
Uma área exterior envolvente ao edifício onde as crianças têm contacto com a natureza	Uma cozinha

Fonte: Própria

A área exterior, envolvente ao edifício 1 é um espaço amplo e todo vedado. Esta área tem uma pequena horta que foi plantada e cuidada pelo grupo e ainda algumas árvores que possibilitam a existência de sombra. No chão, tem desenhado um caracol com as letras do alfabeto e o jogo da macaca, tem bancos, um baloiço, um pequeno circuito com cordas e um espaço criado pela educadora com um carro construído com pneus, uma pequena cozinha, uma caixa de areia e ainda um espaço de arrumações, onde se colocam os materiais que não são precisos naquele momento na sala de atividades. Podemos observar alguns destes espaços na figura 6.



Figura 6 - Espaço exterior do JI
Fonte: Própria

É pertinente refletir sobre a importância do espaço exterior do edifício 1, pois possibilita às crianças o contacto com a natureza e momentos de brincadeira livre que fomentam o seu desenvolvimento a diferentes níveis, como refere Hanvey (2010), citado por Cruz (2013, p.2) “Brincar no exterior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, potenciando o desenvolvimento ao nível da linguagem, da cognição e das competências sociais, permitindo a compreensão do meio que as rodeia, através da interação com os outros, expressando e controlando emoções e desenvolvendo competências relacionadas com o jogo simbólico, com a resolução de problemas”. White (2004), citado por Cruz (2013, p.2), reforça ainda a importância do contacto com a natureza, referindo que este tipo de contacto “evidencia benefícios cognitivos ao nível do raciocínio, da capacidade de observação, da criatividade e imaginação e da concentração.”

Devido à situação pandémica em que o país se encontrava, tiveram de se reajustar todos os espaços e o seu acesso, contribuindo assim para a minimização de risco de contágio por Covid-19.

Como podemos constatar anteriormente os dois edifícios são isolados e a deslocação entre eles tem de ser feito obrigatoriamente pelo exterior, o que perturba o bom funcionamento da instituição.

Neste contexto, à entrada dos dois edifícios encontra-se um tapete para que se desinfete sempre o calçado antes da entrada no mesmo, bem como depósitos para desinfecção das mãos.

Devido à situação pandémica, a sala de atividades sofreu também algumas alterações, principalmente na disposição da mesa de trabalho que agora se divide em duas, para que as crianças possam manter o distanciamento social.

É uma sala de atividades ampla, encontra-se em boas condições, pavimentada com chão flutuante, onde se encontra à disposição o material didático, diversificado e adequado à faixa etária do grupo (jogos didáticos, cartolinas, folhas, tintas, lápis, canetas, entre outros).

Relativamente ao equipamento mobiliário, a sala é constituída por armários e estantes para o armazenamento dos materiais, *placards* de cortiça, para que se afixem os trabalhos realizados pelas crianças, bem como de mesas e cadeiras.

A sala de atividades está dividida em sete áreas diferentes, como podemos ver na planta apresentada na figura 7.

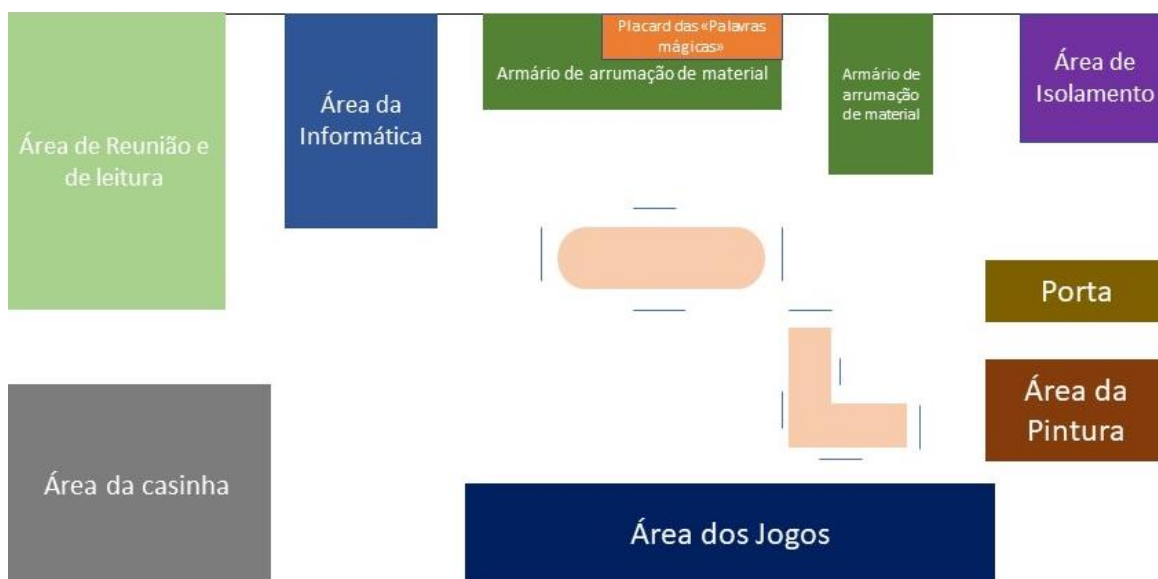


Figura 7 - Planta da sala

Fonte: Própria

- Na **área de trabalho**, as crianças estão divididas em dois grupos, como referi *a priori*, para que realizem os trabalhos e atividades propostas;
- Na **área de reunião e de leitura**, as crianças têm à sua disposição uma televisão, um leitor de cassetes VHS e livros que podem manusear e explorar livremente sendo que são também usados pela educadora para a sua leitura e para a exposição de conteúdos.

Segundo Cavalcanti (2005) citado por Coelho (2013) “as histórias são um fator de desenvolvimento para as crianças. As histórias permitem conhecerem-se a si mesmas através de diálogos e da realidade, bem como na relação entre a família e o mundo que rodeia. A criança pode ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias, mas também adquire informações do seu mundo, desta forma, sentindo-se segura e confiante, é capaz de enfrentar novos desafios.” (p. 25).

Esta é a área onde está exposta uma tabela com as rotinas diárias, uma tabela com o plano de atividades da semana, uma tabela onde colocam a data, um cartaz onde se registam as presenças e a casinha da meteorologia, onde se colocam os estados do tempo diários, como podemos ver na figura 8.

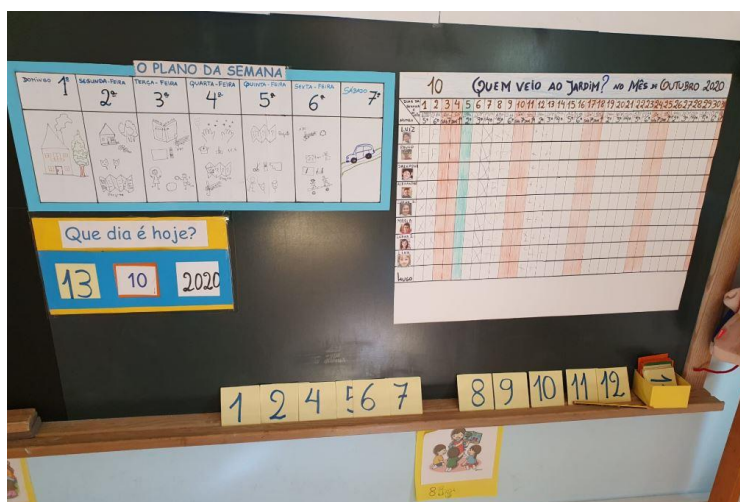


Figura 8 - Quadros de rotinas
Fonte: Própria

- Na **área da casinha**, as crianças encontram uma cozinha, com diferentes objetos referentes a esta divisão, uma mesa, uma cama, bonecos e um armário onde possuem algumas roupas para que possam vestir-se de diferentes personagens. Nesta área, as crianças têm oportunidade de brincar ao faz de conta uma característica própria das crianças que se encontram nesta faixa etária. Segundo Piaget (1979), encontram-se no estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), sendo que neste estágio é característica o jogo simbólico, seguindo a ideologia de Piaget referido por Cavicchia (2010, p.9) “[a] criança começa a ser capaz de representar o mundo exterior mentalmente em imagens, memórias e símbolos, que é capaz de combinar sem o auxílio de outras ações físicas.” O jogo simbólico nos primeiros anos de vida da criança, é uma mais-valia para o seu desenvolvimento, como defende Garvey (1992, p.11) “ao fazerem de faz de conta, as crianças exprimem muitas vezes, indirecta ou, simbolicamente, preocupações e temores.”

- **N área dos jogos**, as crianças têm à sua disposição uma grande variedade de jogos lúdicos, mas também didáticos, permitindo assim brincar e aprender ao mesmo tempo, indo ao encontro de Vygotsky (1991), citado por Duarte (2009, p.25), “durante a idade pré-escolar ou idade escolar, as habilidades das crianças são valorizadas a partir do brinquedo, do jogo, e a imaginação delas, a ele é inerente. (...) Ao brincar, a criança, está sempre acima da própria idade, acima do seu comportamento diário, maior do que é na realidade”;
- **Na área da pintura**, possibilita-se ao grupo ter acesso a tintas, folhas e um cavalete para que consigam desenvolver a sua motricidade fina e, através da pintura, exprimir as suas emoções. É uma área muito solicitada pelas crianças pois podem manusear os pincéis e tintas, visto que no seu dia-a-dia recorrem-se mais aos lápis de cor e às canetas de feltro para a pintura de trabalhos. É na infância “que a curiosidade está mais aguçada e meninas e meninos descobrem novas linguagens e habilidades. E isso deve ser estimulado ao máximo (...). As atividades que envolvem a pintura e o desenho têm um papel importante nesse estímulo. [Pois a] criança tem um mundo a ser explorado por meio da arte [através das cores, formas, texturas, et...] Além dessa importância no desenvolvimento da criatividade, a pintura na educação infantil tem outra vantagem que pouca gente presta atenção: a comunicação. É comum que, na infância, ainda haja um pouco de dificuldade de expressão. [As crianças estão ainda a aprender] a reconhecer e a lidar com os diferentes sentimentos, e podem encontrar na pintura uma nova forma de se comunicar”¹⁴;
- **Na área da informática**, estão predispostos três computadores, aos quais as crianças têm acesso supervisionado pela educadora. Atualmente, com o grande crescimento a nível tecnológico, as crianças têm contacto com as tecnologias da informação e comunicação cada vez mais cedo, sendo importante que este acesso seja supervisionado e controlado. Neste contexto, este espaço tem como objetivo mostrar às crianças que as novas tecnologias servem para diferentes utilidades. Uma delas é desenvolver novas aprendizagens, mesmo através de jogos, como refere Brito (s.d., p.4). “O computador numa sala de jardim-de-infância deverá constituir-se como um instrumento que as crianças utilizam como um meio cultural de que se apropriam, no sentido de realizar actividades que assumem significado real e que se inserem num contexto integrado e social de aprendizagem. Uma utilização adequada da tecnologia é aquela que permite

¹⁴ Informação retirada de: <https://www.campusvilla.com.br/pintura-educacao-infantil/>, acessido no dia 10 de junho de 2021.

expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares.”;

- A **área de isolamento**, devido ao estado de pandemia em que se encontrava o país justo à COVID19;

Para além destas áreas podemos ainda encontrar na sala um *placard* onde estão afixadas todas as “palavras mágicas”, como se verifica na figura 9, ao qual a educadora recorre sempre que necessário, bem como outros *placards* onde se afixam os trabalhos das crianças.

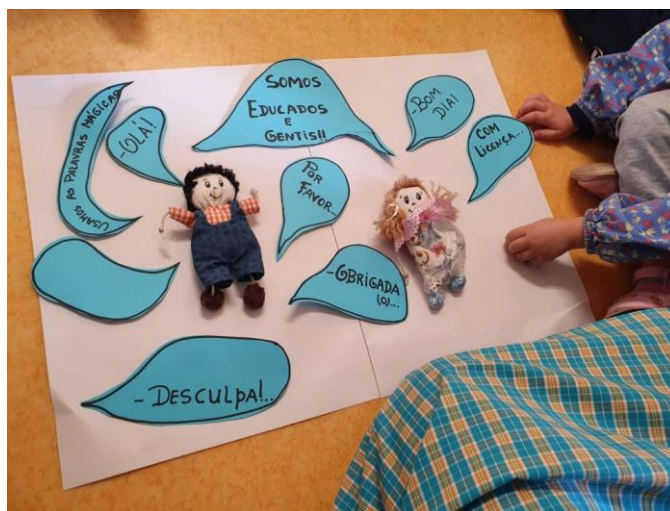


Figura 9 - Cartaz das "palavras mágicas"
Fonte: Própria

Recursos Humanos

A equipa educativa tem um papel preponderante na educação pré-escolar, pois existe uma colaboração entre a educadora e a restante equipa educativa promovendo assim o trabalho em equipa. O adulto é visto como exemplo para a criança, como referem Hohmann e Weikart (2009) citado por Gonçalves (2011, p.6), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo”.

É importante a existência de uma boa relação entre as crianças e a equipa educativa para que se consiga criar um bom ambiente pedagógico. Marques (2015, p.51), corrobora esta observação referindo que “(...) é fundamental que a equipa educativa consiga, de uma forma proficiente, promover o desenvolvimento de cada criança, através de um ambiente caloroso que tenha adultos atentos às diversas necessidades. De forma a criar uma relação de confiança entre criança-adulto num ambiente adequado ao desenvolvimento de oportunidades.”

O JI da Póvoa do Mileu conta com a colaboração de uma educadora de infância titular, uma educadora de infância de apoio e uma assistente operacional. Na CAF e AAAF estão presentes uma animadora e uma auxiliar.

A AAAF foi promovida pela Câmara Municipal, para que as necessidades das famílias fossem colmatadas com o fornecimento de almoço e alargamento do horário antes e após a atividade letiva.

Tendo em conta um documento interno, “[a] componente de AAA Família surge como estratégia complementar do sistema educativo e da ação pedagógica, procurando reforçar essencialmente o processo de socialização”.¹⁵

Verifica-se a existência de cumplicidade e de ternura entre as crianças e a equipa educativa que integra o JI de Póvoa do Mileu. Notava-se esta cumplicidade principalmente quando as crianças chegavam ao JI. Se chegassem com os pais ficavam no jardim sem qualquer problema ou quando alguma criança tinha mais dificuldade em deixar os pais ir embora a educadora e a auxiliar dirigiam-se à criança para que esta se acalmasse, sendo que o conseguiam quase de imediato. Na hora de despedida notava-se também a ligação e cumplicidade entre as crianças, a educadora e a auxiliar educativa, pois grande parte das crianças dirigia-se a elas para as abraçar ou despedir-se delas.

¹⁵ Informação retirada de um documento interno da instituição em suporte papel, fornecido pela Educadora Cooperante, consultado em 16 de novembro de 2020.

2.2. Escola Básica do Bonfim

A PES II concretizou-se na Escola Básica do Bonfim agregada ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque. O agrupamento, composto por quinze estabelecimentos de ensino, engloba diferentes níveis de ensino.

Em termos legais, as diferentes instituições de ensino têm um regulamento interno, pelo qual se regem. O regulamento interno é definido, segundo a alínea b), do artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, como

“o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”

Nesta sequência, este documento apresenta-se orientador e facilitador do Projeto Educativo do Agrupamento.

Estes documentos apresentam diferentes artigos que visam o estabelecimento de normas de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. No caso específico do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, o seu regulamento interno próprio é composto por 231 artigos, explanados em dez capítulos. Este conjunto de artigos visam um combinado de objetivos e princípios cruciais para o bom funcionamento e sucesso da comunidade escolar. Os artigos e objetivos apresentados, já têm subjacente a nova realidade e as novas alterações legislativas, tendo por base o novo Estatuto do Aluno e Ética escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) e o documento de Organização Administrativa e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e Ensino (Decreto-Lei n.º 137-A/2012, de 2 de julho).

A Escola Básica do Bonfim pertence à rede de escolas públicas e, como referido anteriormente, está integrada no Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque. Localiza-se no bairro do Bonfim, no centro da cidade da Guarda.

O bairro do Bonfim foi construído com base num plano estabelecido na Federação de Municípios da Beira-Serra cuja aprovação foi feita em finais de 1943 e atribuído ao engenheiro Joaquim Pina Gomes. Um dos espaços escolhidos para a sua implantação foram os terrenos municipais situados na parte sudoeste da cidade, no Bonfim. Nesta área encontra-se ainda a Capela do Bonfim que, na altura, se encontrava isolada apenas com um cruzeiro que foi mais tarde transladado para o Largo João de Almeida.

Assim, atualmente, o bairro do Bonfim é um espaço soalheiro da encosta nascente-sul que até aos anos quarenta, esteve afastado da cidade e onde se desce pelas Ruas Nuno Álvares e Francisco dos Prazeres, que entroncam na Rua França Borges que, por sua vez, se ligava à Estrada Municipal do Bonfim.

As poucas casas que, desde o início do século, se construíram no Bonfim foram o Seminário, durante muito tempo isolado, como convinha à meditação e aos bons costumes, e as casas do espaço definido pelo entroncamento das referidas ruas. Foi também aí que surgiu o comércio; a Garagem e Oficina da Sociedade de Transportes, na esquina da rua Nuno Álvares com a rua Francisco dos Prazeres, o maior estabelecimento da zona, e algumas, poucas, mercearias e tabernas.

Durante longos anos, foram vários os pedidos de arrematação de licenças para obras e habitabilidade. Em 1941 estava em construção, na rua perpendicular à França Borges, a Santos Lucas, a Escola do Bonfim que abriria três anos depois (1944).¹⁶



Figura 10 - Escola Básica do Bonfim

Fonte: <https://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/ciclo1/bonfim.htm>

A Escola do 1.º CEB do Bonfim, identificada na figura 10, está integrada na rede de Ensino Público e pertence ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, integrando turmas de 1.º,

¹⁶ A informação referente ao Bairro do Bonfim, foi obtida do livro “ (Câmara Municipal da Guarda, 2000)”

2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade. A escola cumpre com as normas, objetivos e valores com o objetivo principal de todas as crianças serem aceites e se integrarem no meio escolar onde se encontram, pois, como refere a LBSE, (DR, 1986), no Artigo 7º, na alínea o), a escola deve “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”.

Conforme explanado no artigo 7.º da LBSE, a escola do Bonfim visa promover a formação das crianças, oferecendo-lhes oportunidades diversificadas que permitem que estas adquiram competências e valores que resultam no sucesso escolar e pessoal. Nesta instituição são promovidos e fomentados valores de cidadania que englobam a diversidade de culturas, aceitação da diferença, a tolerância, o respeito pelo Outro, além de ser imperativo desenvolver a vontade de cooperar e ajudar, indo ao encontro do Outro e das suas dificuldades e necessidades, visando colmatá-las. Os alunos são incentivados a ter curiosidade em aprender e descobrir o desconhecido e o longínquo.

Em termos de infraestruturas, e no que concerne à tipologia o plano de construção do edifício escolar, pertence ao Plano dos Centenários, como refere Carvalho (2001) e a LBSE (DR, 1986), artigo 39º, onde se refere que “[os] edifícios escolares devem ser planeados na ótica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes atividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e métodos educativos”.

O Plano dos Centenários foi pensado por António de Oliveira Salazar, durante a sua permanência no Conselho de Ministros do Estado Novo, em 1945 – Ano da Glória, onde se constituiu um projeto de construção de escolas, em larga escala. Este Plano visava comemorar os dois centenários áureos para Portugal, o da Independência em 1143 e o da Restauração da Independência em 1 de Dezembro de 1640. Segundo Carvalho (2001), o grande objetivo da organização e construção dos edifícios de ensino primário era a instrução do povo português, para que nenhuma criança deixasse de ter escola perto da sua residência e cada escola teria a construção adequada para o seu funcionamento.

Todas as escolas construídas com base neste Plano seguiam um conjunto de características, “os projetos para as escolas primárias do *Plano dos Centenários* obedecem a dois tipos, assentes, ora num edifício único, se destinados a um só sexo, ora em dois geminados designados por

“edifícios gémeos”, com total separação de espaços, se destinados aos dois sexos. (...) A unidade base do projeto é sempre a sala de aula, pensada para uma capacidade máxima de quarenta crianças (...) servida por grandes janelas de iluminação unilateral. O acesso ao interior é efetuado, preferencialmente, a partir dos extremos, servido por um amplo átrio de distribuição, a partir do qual se desenvolvem corredores, escadas e acesso ao recreio. Junto ao átrio situam-se as instalações para docentes e gabinetes de apoio (se os houver) e sanitários/vestiários. As salas de aula distribuem-se ao longo do corredor, também este de iluminação unilateral, normalmente efetuada por pequenas janelas basculantes junto ao teto. A fachada principal dos corpos letivos é voltada preferencialmente a sul, sudoeste, sendo esta a orientação privilegiada para as salas de aulas e alpendre (recreio coberto), como forma de otimizar a luz solar, e resguardar dos ventos mais frios. (...)”¹⁷.

a) Recursos físicos

No que concerne aos espaços pedagógicos e recursos físicos, como preconiza a LBSE (1986) artigo 41º, “1 – Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa.”. Nesta sequência, a escola, no piso térreo, é constituída por:

- Uma biblioteca, apresentada na figura 11, denominada de Biblioteca Escolar Adriano Vasco Rodrigues, na qual os alunos e professores têm disponíveis para consulta e requisição uma vasta oferta de livros incluídos no Plano Nacional de Leitura. Este espaço é utilizado pelos professores de apoio, para os alunos que necessitam do mesmo. Segundo Costa e Lopes (2009) citado em Azevedo e Sardinha (2009)

¹⁷ Informação retirada de: http://www.monumentos.gov.pt/site/app_pagesuser/SIPAInventory.aspx?id=0e28f969-9077-4e14-9370-8059272e8f3f, acedido no dia 18 de agosto de 2021.

“O acesso livre à informação e ao vasto mundo literário com as suas obras de referência, história, ficção e lazer, levando a uma gama de opções de leitura, promovendo o contacto agradável com os livros, é que formará o gosto pela leitura, dando sentido à existência desses espaços.”.



Figura 11 - Biblioteca Escolar Adriano Vasco Rodrigues

Fonte:

<https://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/ciclo1/bonfim.htm>

A Biblioteca Escolar da escola do Bonfim foi inaugurada no ano letivo de 2003/2004. Depois de aprovada a candidatura da escola do Bonfim à Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, foi necessário escolher um patrono que lhe emprestasse o nome. Numa reunião de conselho de docentes foram definidos alguns critérios para a referida escolha: personalidade de prestígio ligada às Letras, relacionada com a região e a Guarda, sendo proposto o nome de Adriano Vasco Rodrigues, que foi aceite por unanimidade. Para além dos alunos da escola, as crianças do Jardim de Infância da Sé também recorrem com frequência a este espaço.

O espaço está equipado com mobiliário apropriado e aberto cinco dias por semana. A Biblioteca Escolar veio ainda servir de motor aos projetos do Plano Nacional de Leitura, Plano Nacional das Artes e Plano Nacional do Cinema.¹⁸

¹⁸ Informação retirada de um documento fornecido pela Biblioteca Municipal da Guarda.

Deste modo, a escola dispõe dos seguintes espaços no piso térreo:

- Duas salas de aula, do 1.º e do 2.º ano de escolaridade, nas quais decorrem as atividades letivas;
- Uma sala gimnodesportiva, representada na figura 12, onde decorrem as aulas de expressão e educação físico-motora, quando o tempo meteorológico não permite que aconteça na rua. Na perspetiva de Barreiros (1992), a educação e expressão físico-motora é benéfica nas aprendizagens escolares e facilitadora da estruturação cognitiva, devido às diferentes experiências relacionadas com o movimento que a criança pode realizar ao longo do seu processo de desenvolvimento;



Figura 12 - Sala gimnodesportiva interior

Fonte: <https://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/ciclo1/bonfim.htm>

- Sanitários masculinos e femininos;
- Sanitários para o pessoal docente e não docente;
- Uma reprografia, onde estão disponíveis materiais para a realização de trabalhos manuais e onde se imprimem os materiais didáticos e pedagógicos necessários, como fichas de avaliação, exercícios teóricos, entre outros;
- Uma sala de isolamento, devido à pandemia que o país atravessava.

No primeiro piso, encontram-se:

- Duas salas de aula, do 3.º e 4.º anos, nas quais decorrem as atividades letivas;
- Uma sala de apoio destinada aos alunos com mais dificuldades;
- Uma sala com computadores, onde decorrem as aulas de robótica referentes ao projeto-piloto “Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

No exterior do edifício há disponível:

- Um campo exterior, onde acontecem as aulas de expressão e educação físico-motora;
- Uma arrecadação para os materiais utilizados nas aulas de expressão e educação físico-motora;
- Uma área exterior envolvente ao edifício escolar, retratado na figura 13, na qual as crianças têm oportunidade de conviver e brincar nos momentos de intervalo. Estes momentos de brincadeira são importantes para as crianças relaxarem dos momentos letivos e para conviverem entre si, como refere Rangel (2018, p. 37), “a criança ao brincar envolve-se em todos os sentidos, revelando-se de forma mais espontânea perante as experiências onde está envolvida, ou seja, o seu ser está totalmente presente”.



Figura 13 - Espaço exterior envolvente ao edifício escolar

Fonte: <https://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/ciclo1/bonfim.htm>

b) Recursos humanos

Relativamente aos recursos humanos, é de salientar o papel crucial e fundamental das auxiliares educativas bem como dos docentes que visam o bem-estar das crianças e a transmissão de valores e conhecimentos, como refere a LBSE no artigo 7º, alínea n) “proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral”.

O grupo docente da escola tem um papel preponderante no percurso escolar das crianças, defendendo o projeto educativo que o agrupamento “abraça”, mostrando-se empenhado, motivado e com todas as condições necessárias para proporcionar às crianças um ensino de excelência, onde irão adquirir literacia e bases cruciais para o seu futuro. Os grupos docentes e não docentes asseguram uma formação equilibradamente inter-relacionada com o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano, como preconiza a LBSE no artigo 7.º, alínea b).

Nesta sequência, a escola do Bonfim conta com quatro professoras titulares, três professores de apoio, um professor de música, um elemento da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e três auxiliares educativas.

c) Caracterização da sala de aula

A sala de aula onde decorreu a PES II, caracteriza-se por ser um espaço amplo e iluminado com muita luz natural devido às grandes janelas. É ainda constituída por dois armários destinados aos materiais dos alunos, um quadro de cortiça onde se afixam os trabalhos da turma, mesas, cadeiras, um computador, um retroprojektor, um quadro interativo e dois lavatórios. Observamos a distribuição destes materiais na planta apresentada na figura 14.

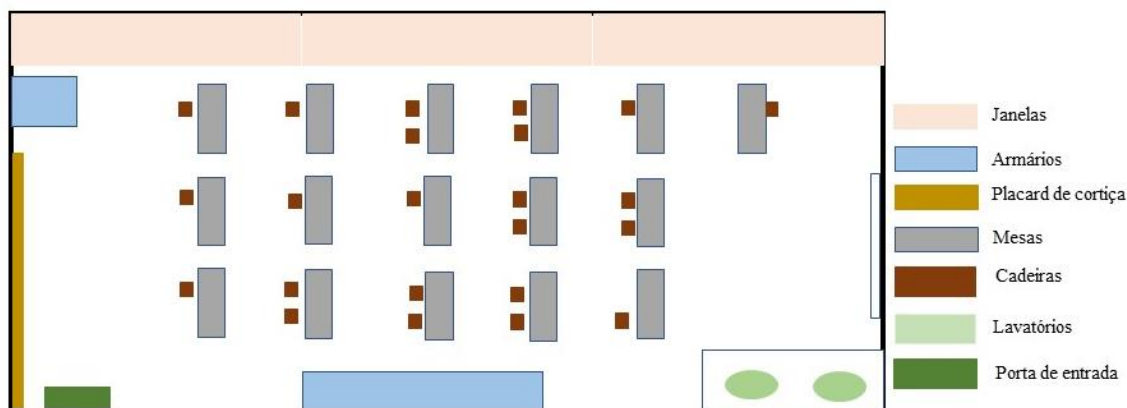


Figura 14 - Planta da sala de aula da turma C13

Fonte: Própria

Como podemos constatar, a escola e a sala de aula têm uma grande variedade de materiais que são utilizados como suportes de aprendizagens ativas e significativas como refere a LBSE, no Artigo 44^o¹⁹ e Programa do 1.º CEB (Ministério da Educação, p. 23).

¹⁹ Informação obtida em: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202108251652/70486712/diploma/indice?consolidacaoTag=Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Ensi>

É de enaltecer a oportunidade dos alunos terem ao seu dispor a variedade de materiais disponíveis. No entanto, importa referir que cabe ao professor saber utilizar estes materiais como recursos educativos.

Relativamente à importância da utilização de materiais didáticos, Bordinhão e Silva (2015, p.6) refere que “ os materiais didáticos são e sempre foram a melhor forma de exteriorizar o conhecimento docente aos discentes pelas mensagens transmitidas”. Como preconiza Justino (2011, p.73)

“(…) a utilização de recursos didáticos e da tecnologia inovadora, somados a prática pedagógica adequada, busca despertar o interesse para o aprendizado, pois oferecem um conjunto de recursos importantes e ferramentas de comunicação e informações, tornando-se, assim, um componente essencial de pesquisa e um potente instrumento de ensino-aprendizagem”.

Em suma, sublinhamos que, no estágio realizado, a professora cooperante, sempre que possível e necessário recorria aos materiais disponíveis tornando as suas regências lúdicas, motivadoras e interessantes, captando assim a atenção dos alunos.

**Capítulo II – Descrição do Processo de Prática de Ensino
Supervisionada**

No presente capítulo apresentamos a descrição dos dois momentos de PES, no âmbito do Ensino Pré-Escolar e no âmbito do 1.º CEB, caracterizando os grupos de crianças com os quais tivemos contacto. Refletimos ainda sobre os períodos de observação e regência, incidindo ainda nos momentos de avaliação, culminando numa reflexão crítica pessoal para cada nível de ensino.

A PES é uma unidade curricular, inserida no plano de estudos conducente ao segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, regendo-se pelo Regulamento n.º 618/2016, publicado em Diário da República, 2.a série — N.º 123 — 29 de junho de 2016.

No decorrer da PES existem dois momentos: o momento de observações letivas e o momento de regências supervisionadas, como refere o regulamento acima mencionado.

A PES é um momento importante de aprendizagem, mobilização de conhecimentos e competências adquiridas ao longo do percurso escolar no Mestrado supracitado. Também proporciona a oportunidade de, em contexto real, colocar em prática o conhecimento adquirido.

Segundo Oliveira (2009), os estágios permitem aos estudantes o contacto com o mercado de trabalho, pois é neste período que o trabalho e a profissão se vinculam. Os momentos de estágio, segundo Caires e Almeida (1996), para além da integração do indivíduo no mercado de trabalho e do aperfeiçoamento de habilidades, possibilita ainda o desenvolvimento das competências sociais e interpessoais.

1. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada do Ensino Pré-Escolar

Este tópico contempla a caracterização do grupo com o qual se trabalhou no decorrer do estágio no nível de ensino pré-escolar. Referimos o número de crianças, dividindo-as por género, e apresentamos ainda a existência de alguns casos de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Concluimos com a caracterização do grupo ao nível do desenvolvimento psicomotor, cognitivo, psicossocial e moral.

1.1. Caraterização do grupo

Como podemos constatar no Gráfico 1, o grupo é composto por 9 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo que existe uma criança com três anos, duas com quatro anos, e seis com cinco anos.



Gráfico 1 - Distribuição do grupo por idades

Fonte: Própria

O Gráfico 2 mostra a distribuição do grupo por género: 5 crianças do género masculino e 4 crianças do género feminino.

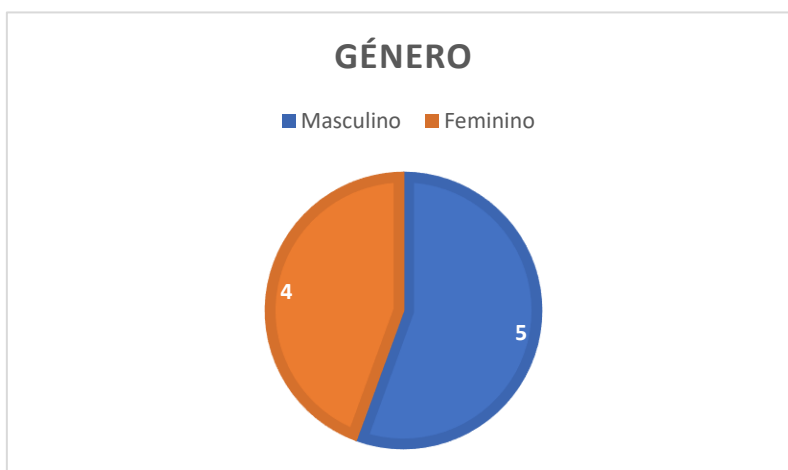


Gráfico 2 - Distribuição do grupo por género

Fonte: Própria

Em relação à caraterização do grupo, é importante salientar a existência de uma criança indicada com NEE, com síndrome de Asperger, e outra com dificuldades na linguagem oral.

No que concerne às NEE, gostaríamos de especificar que a criança com Síndrome de Asperger é um menino de 5 anos. A Síndrome de Asperger “é uma perturbação do espectro do autismo, que se manifesta, sobretudo, por alterações na interação social, na comunicação e no comportamento”.²⁰

As crianças com Síndrome de Asperger apresentam dificuldades “(...) na área da comunicação, interação social e no comportamento que se caracterizam por Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Contudo, não apresentam atraso significativo na linguagem e mostram um nível cognitivo normal ou mesmo acima da média em algumas áreas.”²¹.

Outras características referentes a esta síndrome segundo a autora já referida (Oliveira, 2016, p. 42) são “dificuldade em estabelecer contacto ocular; interpretação literal da linguagem; sentido de humor apurado; dificuldades em entender e expressar emoções; falta de coordenação motora; ilhas de talento em áreas de interesse específico, entre outros.”.

De acordo com a experiência pessoal com este menino, constatou-se que nem todas as características mencionadas estão presentes, pois a criança é muito afetiva, gosta muito de dar abraços e, inclusive, de estar ao colo. No entanto, se for contrariado ou se a sua rotina for quebrada, verificavam-se alterações de humor e comportamentos caracterizados por PEA, pois a criança fica muito agitada, indo ao encontro de Oliveira (2016) “Estas crianças precisam de ter uma rotina diária coerente e imutável. Qualquer pequeno imprevisto pode causar-lhes uma grande ansiedade” (p.42).

É uma criança que consegue estabelecer contacto ocular e expressar as suas emoções, tendo-se observado que, nos seus desenhos, quando ele estava triste, desenhava expressões que refletiam esse estado, mencionando que as tinha desenhado porque estava triste.

²⁰ Informação retirada de: <https://maemequer.sapo.pt/desenvolvimento-infantil/saude-infantil/cuidados-e-bem-estar/sindrome-de-asperger/>, acessado no dia 20 de junho de 2021.

²¹ Informação retirada de: <https://www.cuf.pt/saude-a-z/sindrome-de-asperger>, acessado no dia 20 de junho de 2021.

Quanto à falta de coordenação motora, constatou-se, nesta criança, as denominadas ilhas de talento com interesse específico. Esta criança sabia o alfabeto completo, conseguia escrever palavras caso estas lhe fossem soletradas, como também era capaz de soletrar palavras escritas.

A propósito da criança com dificuldades na linguagem, uma menina de 4 anos, citamos o pensamento de Papalia *et al*, (2013, p.275) afirmando que “crianças com atraso de linguagem podem ter problemas de associação rápida; talvez precisem ouvir uma palavra nova mais frequentemente do que as outras, antes de poderem incorporá-la a seu vocabulário”.

É de notar que quando surgiam palavras novas, relacionadas com os temas abordados, tinha de se fazer um trabalho pedagógico de repetição para que a menina conseguisse verbalizar a palavra, notando-se ainda algumas dificuldades nesta verbalização.

1.1.1. Desenvolvimento psicomotor

Nesta fase de desenvolvimento, começam a notar-se mudanças físicas na criança. “As crianças emagrecem e crescem rapidamente. (...) melhoram a capacidade para correr, saltitar, pular e jogar bola” (Papalia *et al*, 2013, p. 246). Estas capacidades referem-se às capacidades motoras grossas. Os autores salientam ainda o facto de as crianças, nesta fase, começarem a mostrar preferência pela utilização da mão esquerda ou da direita, capacidade referente à lateralidade manual e às habilidades motoras finas.

Durante o estágio, pude constatar que as crianças correspondiam às características referidas, apenas duas não se enquadravam nestas características. O menino com síndrome de Asperger apresentava mais dificuldades nas habilidades motoras grossas e a menina de 3, anos ainda não mostrava uma preferência pela mão esquerda ou direita.

1.1.2. Desenvolvimento cognitivo

A nível cognitivo, este grupo de crianças encontra-se no período pré-escolar, no estágio pré-operatório, definido por Piaget citado por Tavares *et al*, 2007. Neste período, a maioria das crianças ocupa grande parte do seu tempo a brincar, sendo através da brincadeira que conseguem aprender novas capacidades, bem como ideias e valores de extrema importância para o seu desenvolvimento.

No que diz respeito a este aspeto, verificamos que, no JI da Póvoa do Mileu, as crianças têm, nas suas rotinas, momentos de brincadeira livre, escolhem a área da sala onde querem brincar. Observamos que as crianças têm preferência pelas brincadeiras na área da casinha das bonecas e que, neste espaço, tendem a representar as atitudes das figuras adultas que têm presentes no seu dia-a-dia. Cumprem com as regras ensinadas pela educadora e quando alguma criança não obedece há, quase sempre, outra criança que refere que a regra é aquela e que todos os meninos têm de a executar.

O pensamento da criança neste período não é lógico nem totalmente coerente. É um pensamento egocêntrico, ou seja, a criança não compreende o ponto de vista do outro focando-se apenas no seu.

Segundo Tavares *et al*, (2007, p. 53) “O pensamento pré-operatório é um pensamento mágico, graças à imaginação prodigiosa da criança (...). Este tipo de pensamento baseia-se, sobretudo, na fantasia, sem diferenciar o essencial do superficial”.

Relativamente ao pensamento das crianças, observamos que existem realmente, momentos nos quais as crianças manifestam o seu egocentrismo, principalmente quando têm de emprestar ou partilhar os brinquedos. No entanto, quando o adulto intervém conseguem brincar com outros brinquedos ou partilhar aquele com o qual estão a brincar. Muitas vezes, as brincadeiras complementam-se, estimulando a imaginação e criatividade uns dos outros. Assim, “podemos dizer que o sistema de pensamento que as crianças tipicamente empregam durante este período é criativo e intuitivo.” (Sprinthall,1993, p.107).

Relativamente ao seu desenvolvimento cognitivo é importante referir, com base no mesmo autor, que a criança com idade compreendida entre os 2 e os 4 anos se caracteriza por ter um pensamento simbólico, ou seja, representa objetos ou ações através de símbolos. É notório que quando a criança brinca ao faz de conta ou realiza desenhos representa uma situação vivida através de outra.

As crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos definem-se pelo seu pensamento intuitivo, sendo nesta fase que se começam a resolver alguns problemas e que se desenvolvem novas aprendizagens. No entanto, o pensamento da criança ainda se caracteriza por ser irreversível, ou seja, não tem a capacidade de pensar “ao contrário” nem de compreender a diferença entre

transformações reais e aparentes, e ainda por não possuir uma lógica de conjunto, encarando um acontecimento em partes separadas.

Ao longo do estágio, pudemos observar e constatar a diferença relativa às especificidades próprias do pensamento nos dois grupos de idades (3-4- anos com pensamento simbólico e 5-6 anos com pensamento intuitivo), pois na mesma sala, estavam presentes os dois tipos de idades.

A criança mais nova do grupo tinha ainda dificuldade em se exprimir através do desenho. Assim, quando realizava este tipo de trabalho, representava a figura humana através de bolas e por vezes apenas com riscos. Quando a questionava sobre o que tinha desenhado, sabia identificar as pessoas que havia representado. As crianças de 4 e 5 anos já conseguiam representar objetos, figuras e pessoas com desenhos.

Quando surgia algum conflito, no grupo, as crianças conseguiam resolvê-lo entre si através do diálogo. Penso que este facto está diretamente relacionado com a atitude da educadora, pois insistia muito na importância do diálogo.

Neste seguimento, destaco, ainda o nível de desenvolvimento da criança, sendo nesta fase que a linguagem evolui, quer a nível do seu léxico mental, quer a nível da compreensão das formas gramaticais mais básicas.

1.1.3. Desenvolvimento psicossocial

A criança desenvolve aprendizagens e competências através do seu meio social, sendo este um interveniente ativo, concordando, deste modo com Vigostky (2007, citado por Tavares et al., 2007, p.54) “(...) a presença dos pais, professores e outros adultos é fundamental para o seu processo de aprendizagem, dado que a criança desenvolve o seu pensamento através de uma orientação externa num contexto social carregado de experiências a serem realizadas.”.

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, como já referi anteriormente, presenciei muitos momentos em que as crianças imitavam os comportamentos dos adultos com os quais têm contacto diariamente, nomeadamente, a educadora e os pais. Como corrobora Sprinthall (1993, p. 106), “O modo de aprendizagem predominante neste estágio é o intuitivo; as crianças pré-operatórias não se preocupam particularmente com a precisão, mas delicias-se a imitar (...)”.

A este propósito, observamos que uma das meninas de 5 anos, quando alguma criança se comportava menos bem na casinha das bonecas, repreendia os colegas imitando a educadora ou, quando alguma criança entrava em conflito com outra, pedia aos meninos que conversassem, ou seja, que resolvessem o conflito com recurso ao diálogo, um aspeto muitas vezes referido pela educadora.

É no decorrer do ensino pré-escolar que a criança adquire “uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social” (Tavares *et al*, 2007, p.55). Compreende, assim, gradualmente, o que se espera dela no seio familiar e na restante comunidade, aprendendo, desta forma, as regras e normas sociais, no contexto em que está inserida.

É neste período que se nota um “maior desenvolvimento no que concerne à socialização (...)” e no qual a criança “deve aprender a lidar com fortes emoções” (Tavares *et al*, 2007, p.55). Segundo os autores, a criança deve enfrentar momentos de ansiedade e alguma frustração, no contexto social, bem como lidar com os sentimentos de autonomia e independência, para que *a posteriori* consiga integrar-se nesse meio.

Neste âmbito, as crianças encontram-se no terceiro estágio do desenvolvimento psicossocial identificado por Erickson (1950) citado por Papalia *et al* (2013, p.288): iniciativa *versus* culpa,

“crianças em idade pré-escolar podem fazer – e querem fazer – cada vez mais. Ao mesmo tempo, elas estão aprendendo que algumas das coisas que querem fazer são aprovadas socialmente, enquanto outras não. (...) Esse conflito marca uma divisão entre duas partes da personalidade: a parte que permanece criança, cheia de exuberância e ansiosa por experimentar coisas novas e testar novos poderes, e a parte que está se tornando adulta, que constantemente examina a propriedade dos motivos e das ações.”.

1.1.4. Desenvolvimento moral

O desenvolvimento moral refere-se à importância dos valores, que devem ser adquiridos pela criança, como objeto central da educação. É essencial tratar este ponto pois a educadora cooperante insiste muito no aspeto dos valores morais, transmitindo às crianças a importância dos mesmos.

Segundo Kohlberg (1971) citado por Sprinthall (1993, p. 172), as crianças com as quais tivemos oportunidade de estagiar encontram-se no primeiro estágio de desenvolvimento moral, que se caracteriza pela “Preocupação com o próprio. Obediência a uma autoridade poderosa. O medo da punição domina os motivos. A pessoa vê-se a si própria como sendo dominada por outras forças. As acções são julgadas em termos das suas consequências físicas”.

De facto, constatámos que o grupo tem como foco portar-se bem e cumprir com os pedidos e instruções, para não serem repreendidos e para receberem recompensas positivas. No entanto, o trabalho da educadora foca-se no objetivo de incentivar as crianças do grupo a transitarem, de forma gradual, para o segundo e terceiro estágio.

O segundo estágio, segundo Kohlberg (1971) citado por Sprinthall (1993), defende a “preocupação de sentido único com a outra pessoa (...), o motivo básico é satisfazer as minhas próprias necessidades. Não considero as necessidades das outras pessoa a não ser que pense que, ao fazê-lo, isso me irá beneficiar” (p. 172).

O terceiro estágio, apresentado pelos mesmos autores, caracteriza-se pela existência de uma “Preocupação com grupos de pessoas e conformismo às normas do grupo. Há um relacionamento de sentido duplo (somos bons um para o outro). O motivo é ser «um/uma bom/boa rapaz/rapariga para o outro» para ser aceite. Os afectos desempenham um forte papel.” (Kohlberg (1971), citado por Sprinthall, 1993, p. 172).

A educadora, ao incitar a resolução de conflitos através do diálogo, está a defender o valor do diálogo e da mediação entre as crianças, visando que estas deixem de se preocupar apenas consigo, mas que tenham também em atenção com os seus pares.

No final do período de estágio, conseguimos inferir que algumas crianças se encontravam no segundo e terceiro estágios, pois já se preocupavam em ajudar as outras crianças a resolver os seus conflitos através do diálogo sem precisarem de recorrer ao adulto.

2. Experiência de Prática de Ensino Supervisionada e reflexões do estágio em Pré-Escolar

Na sequência dos tópicos anteriores, importa enfatizar o percurso e os conhecimentos mobilizados no decorrer da PES I, que foi possível devido à realização do estágio supervisionado pela professora Filomena Velho, com a cooperação da educadora Ana Terras. O estágio decorreu entre 13 de outubro de 2020 e 20 de janeiro de 2021, no jardim de infância da Póvoa do Mileu e foi realizado em conjunto com a colega estagiária Alice Duarte.

2.1. Período de Observação

O período de observação decorreu nas duas primeiras semanas de estágio, através do qual conseguimos ter contacto direto com o grupo, conhecendo-o e compreendendo as suas rotinas diárias bem como das características individuais de cada elemento. Foi no decorrer do período de observação que nos familiarizamos com a instituição, conhecendo melhor a sala de trabalho e a metodologia da educadora cooperante.

É importante que o educador conheça o grupo com o qual trabalha bem como as características individuais de cada criança, para que se consiga uma “adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (Silva *et al*, 2016, p. 10). Amaral e Assis (2014, p. 2384), corroboram referindo que “[a] observação tem um papel revelador, contribuindo para a percepção da realidade com suas informações”.

As OCEPE (2016) enaltecem também a importância dos momentos de observação para que o educador conheça o grupo com o qual trabalha, “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem.”, (Silva *et al*, 2016, p.11).

Segundo Queros e Stutz (2016), a observação é importante para o educador conhecer os elementos um a um, ver o perfil do grupo em geral, bem como para conhecer a instituição e a comunidade escolar como um todo. E, a partir disso, a planificação de um projeto de ensino tornar-se-á muito mais fácil e significativa.

2.2. Planificação das atividades

A educação pré-escolar assume um papel importante para uma formação total, global, abrangente, holística e integral da criança, como corroboram as OCEPE, “a educação é o principal fator de desenvolvimento humano e social” (Silva *et al*, 2016, p. 4). É através desta ideologia que se consegue uma educação rica, desenvolvendo assim indivíduos dotados com ferramentas para aprender e querer aprender.

Conseguimos assim entender que todo o sistema educativo deve estar interligado e deve complementar-se com a educação pré-escolar. É neste período que as crianças têm um primeiro contacto com rotinas, atividades lúdico-didáticas e aprendizagens a nível cognitivo, físico, motor, psicológico, ético, moral e social. Neste sentido, as crianças “planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicativo e criando.” (Silva *et al*, 2016, p.4).

Neste contexto, remetemos ainda para a ideologia de John Dewey (1902), um dos pedagogos precursores da Escola Nova, pois defende que a escola é pela vida e para a vida, como corrobora Schmidt (2013), “[p]ara Dewey, o fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos preconcebidos nem orientá-la para uma ação futura, mas dar-lhe condições para que resolva por si própria seus problemas” (p.152).

No entanto, a educação pré-escolar nem sempre foi assim encarada, até ao século XVIII defendia-se a teoria do Homúnculo, defensora da ideologia “de que a criança contém dentro dela o homem. A id[e]ia do homem dentro do homem” (Ghiraldelli jr, 1997, p.14). A criança era tratada como um adulto em miniatura, não tendo direito aos cuidados apropriados nem lhes eram reconhecidas as suas capacidades.

Segundo Silva (2014), foi no século XVIII que Jean Jacques Rousseau, um dos impulsionadores do movimento da Escola Nova, findou com estas ideologias, defendendo que a infância “é um período da vida que é necessário estudar, pois apresenta características próprias” (p. 10). Consequentemente foi a partir daqui que houve uma grande evolução e muitas alterações no que respeita à educação das crianças.

Em Portugal, foi a partir do século XIX que foram criados os primeiros Jardins de Infância. Esta necessidade deve-se também ao desenvolvimento da industrialização e ao aumento do trabalho feminino, segundo Bairrão e Vasconcelos (1997).

Nesta sequência surge o Movimento da Escola Nova, que junta “um conjunto de postulados em torno da criança, da sua liberdade e do seu interesse na aprendizagem, aos quais se devem subordinar as finalidades da educação e a ação do educador” (Felgueiras, 2020, p.49). É com este movimento que a criança passa a estar no centro do processo educativo.

Segundo Candeias *et al* (1995), citado por Alves (2010, p. 169), a Escola Nova é

“um laboratório de pedagogia prática, que procura servir de referência para o sistema público de ensino; (...) pratica o sistema de coeducação dos sexos, estimulando as relações sociais (...); concede uma particular atenção aos trabalhos manuais, encarados não apenas numa dimensão técnica, mas sobretudo como um poderoso meio de educação intelectual; todo o ensino deve organizar-se a partir de métodos activos que estimulem o gosto pelo trabalho e a criatividade. (...); procura desenvolver o espírito crítico (...) e alicerça-se no princípio da autonomia dos educandos. Indo de encontro aos documentos reguladores da educação pré-escolar.”

Foi a 29 de março de 1911 que surgiu um Decreto do Ministério do Interior, que estabelecia a existência do ensino infantil. Segundo Gomes (1977), citado por Bairrão e Vasconcelos (1997, p.9),

“os Decretos-lei do Ministério do Interior, estabeleciam como um dos objectivos prioritários o desenvolvimento intelectual das crianças:

f) o desenvolvimento da inteligência;

g) o desenvolvimento harmónico de todas as faculdades físicas, morais e intelectuais, dando-se à criança ideias úteis, justas, exactas, de tudo o que, sem constrangimento, elas possam compreender e conservar, como auxiliar e preparatório para entrar na escola primária.”

No que concerne às OCEPE (Silva *et al*, 2016), podemos analisar a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que refere que a educação pré-escolar se dirige a crianças entre os 3 anos de idade até à entrada na escolaridade obrigatória. Preconiza ainda que esta é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva *et al*,2016, p.5).

O documento curricular orientador supracitado baseia-se nos objetivos pedagógicos definidos pela Lei referida anteriormente e “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva *et al*,2016, p.5).

Estas têm definidas três áreas de conteúdo e os seus domínios:

- Área de Formação Pessoal e Social, que “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.” (Silva *et al*, 2016, p.6).
- Área de Expressão e Comunicação, “que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.”, (Silva *et al*, 2016, p.6). Esta integra quatro domínios diferentes, o Domínio da Educação Física, que “constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras”, (Silva *et al*, 2016, p.6); o Domínio da Educação Artística, que “engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo.” (Silva *et al*, 2016, p.6), remetendo para as artes visuais, para o jogo dramático/teatro e para a música e dança; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, onde se promove “o desenvolvimento da linguagem oral (...) como instrumento de expressão e comunicação(...) e a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita” (Silva *et al*, 2016, p.6) associadas ao dia-a-dia da criança; e o Domínio da Matemática, que preconiza a importância da “construção de conceitos matemáticos e relações entre eles, para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo.” (Silva *et al*, 2016, p.6).

- Área do Conhecimento do Mundo, em que os diversos conhecimentos são abordados de modo articulado, num processo de “questionamento e de procura organizada do saber” (Silva *et al*, 2016, p.7).

De salientar a pertinência desta contextualização para que se entenda a evolução do contexto educativo, acompanhando a evolução das mentalidades e fomentando a importância da educação para o crescimento progressivo da criança.

2.3. Avaliação

A avaliação faz parte do sistema educativo e é um processo organizado e contínuo de recolha de informação, que visa avaliar todas as áreas bem como os objetivos estabelecidos. Tem como principal objetivo “mejorar la eficacia y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Ramos, 2018, p. 211). Através da avaliação pretende-se ainda aperfeiçoar o processo de aprendizagem, realizar as alterações necessárias na planificação e ainda planear atividades e estratégias de reforço, se assim for preciso.

Segundo a mesma autora, este processo deve ser usado com frequência para que se consiga avaliar a evolução do grupo e os resultados da ação didática. Sendo assim, a avaliação deve ser individualizada e fornecer dados qualitativos e explicativos sobre as aprendizagens da criança. É importante uma avaliação diagnóstica no início do ano, para percebermos as capacidades da criança, e, posteriormente, observarmos a sua evolução. Nesta fase é crucial e relevante a colaboração das famílias.

De acordo com as OCEPE (Silva *et al*, 2016), uma avaliação reflexiva e sensível concede ao educador informações para um planeamento adequado ao grupo e à sua evolução. Este tipo de avaliação pretende ainda integrar as famílias no processo de ensino e aprendizagem, pois têm acesso à avaliação das crianças o que lhes dá consciência do seu progresso.

A avaliação na educação pré-escolar não tem como objetivo classificar a aprendizagem da criança, nem fazer juízos de valor em relação à sua maneira de ser, mas sim relatar a sua evolução bem como valorizar os seus avanços. Esta pode classificar-se como avaliação formativa ou formadora, pois é uma estratégia de formação não só das crianças como do educador e dos restantes intervenientes do processo educativo.

Embora a avaliação seja concretizada pelos agentes educativos, é importante também integrar a própria criança nesse processo, “[e]nquanto protagonista da sua aprendizagem, é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades.” (Silva *et al*, 2016, p.16). É importante o processo de autoavaliação bem como o de avaliação em grupo, para que a criança se confronte com diferentes opiniões e avaliações. Ainda com referência nas OCEPE (Silva *et al*, 2016), este momento de avaliação em grupo torna o processo mais rico e reflexivo, pois a criança tem contacto com a perspectiva do outro.

A participação dos pais ou famílias no processo de aprendizagem é fomentado através do processo de avaliação quando são informados do percurso das crianças, quando lhes é dada a oportunidade de contribuírem para o planeamento deste processo e ao darem também o seu *feedback* das aprendizagens da criança.

Para se realizar a avaliação é essencial recorrer-se a instrumentos que nos permitam recolher a informação necessária. Nesta sequência, podemos avaliar através da observação ou da interrogação.

A observação é o instrumento a que devemos dar primazia na educação infantil, pois está presente no decorrer de toda a atividade educativa e é muito útil para observar, tendo em conta Ramos (2018):

- O desenvolvimento da criança;
- As características de cada criança;
- A aquisição de hábitos e rotinas;
- O alcance dos objetivos previstos;
- Os comportamentos inesperados;
- As relações estabelecidas;
- A adaptação à situação que está a viver.

Relativamente à interrogação, esta requer a redação de questões através das quais conseguimos obter informações concretas. Esta técnica não é usada diretamente com as crianças, mas sim com as famílias, para isso pode recorrer-se às entrevistas ou aos questionários.

Toda a informação recolhida através dos diferentes métodos e instrumentos dissertados anteriormente culminam em documentos de avaliação. Estes documentos são constituídos por relatórios individuais a cada criança e constituem em detalhe as evoluções e progressos de cada uma, que são entregues aos pais ou encarregados de educação no fim de cada período.

No percurso da educação infantil, a avaliação, para ser mais profícua, deve ser contínua, ou seja, deve acontecer durante todo o processo de ensino e de aprendizagem. Tendo em conta o momento em que esta se realiza, a avaliação pode classificar-se em três tipos: avaliação inicial, avaliação formativa ou contínua e avaliação final ou sumativa.

A avaliação inicial acontece, como o nome indica, no início do ano escolar. Esta dá-nos informações dos conhecimentos prévios da criança e realiza-se através de questionários e através da observação.

No que se refere à avaliação formativa ou contínua, esta efetua-se durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, durante o desenvolvimento das atividades. Permite corrigir o processo de ensino e de aprendizagem levando a que este se adeque à criança.

A avaliação final ou sumativa concretiza-se no fim de cada período e permite ao educador perceber se os objetivos estabelecidos foram alcançados, através de relatórios individuais e relatórios finais de avaliação.

2.4. Considerações finais

Esta foi uma experiência extremamente enriquecedora e profícua para o futuro profissional.

Apesar de ter sido difícil para a educadora “soltar” o grupo e possibilitar-nos a prática de atividades, conseguimos reter um leque variado de boas práticas por parte da educadora. Inicialmente foi difícil para nós entendermos aquela atitude da educadora, mas com o passar do tempo conseguimos compreender e pensar que como não tivemos oportunidade de colocar em prática as atividades planificadas, iríamos aproveitar para observarmos as estratégias e métodos utilizados pela educadora, tornando igualmente o momento de estágio enriquecedor e proveitoso.

Uma das grandes aprendizagens retidas foi que “devemos fazer o nosso trabalho com paixão e diversão, para que este não se torne aborrecido e para que consigamos cativar as crianças e motivá-las”, como referiu a educadora Ana, logo no primeiro dia em que nos conheceu.

Neste seguimento, posso afirmar que a educadora o faz todos os dias. É incrível e admirável a dedicação e paixão com que trabalha, explica e exemplifica as atividades.

Existiram vários momentos que comprovam esta dedicação, explicitando cada um deles de seguida. Num dos nossos primeiros dias de observação em que sei que se denotava algum receio e insegurança, a educadora realizou um exercício de expressão dramática que foi improvisado, ou seja, foi realizado no próprio momento. A educadora contou e dramatizou uma história e em seguida propôs um jogo. No momento da dramatização houve uma entrega e apropriação do papel que as crianças no momento do jogo involuntariamente também dramatizaram, visto que faziam o papel de alguns personagens. Ou seja, as crianças foram influenciadas pela boa energia e dedicação da educadora.

Este é um aspeto muito pertinente pois a educadora conseguiu conduzir, motivar e captar a atenção do grupo sem eles se aperceberem.

Outro aspeto relevante, é o facto de se ter sempre em consideração a vida quotidiana de cada criança. A educadora fazia questão de ouvir as experiências de cada criança dando até exemplos da experiência de cada uma. Um dos temas abordados foram os animais domésticos e algumas das crianças têm animais em casa ou têm familiares próximos que têm. A educadora deu sempre a palavra a estas crianças para que descrevessem os animais e falassem sobre eles, acrescentando de seguida as informações necessárias.

Importa ainda ressaltar a ligação entre a educadora e as crianças bem como a presença de rotinas no dia a dia das crianças. Ao chegarem ao jardim de infância já sabiam o que teriam de fazer autonomamente - desinfetar as mãos, trocar de sapatos e vestir o bibe, para de seguida, se dirigirem à sala de trabalho e escolherem um jogo didático para trabalharem. Outro comportamento que devemos salientar é a atitude que as crianças têm perante as situações de conflito. A educadora defendia acerrimamente que os problemas se resolviam através do diálogo. Quando surgia alguma dificuldade ou arrufo entre si, havia sempre alguma que intervia e pedia que o confronto se resolvesse através de uma conversa. Nesta sequência, sublinhamos a

importância do papel da educadora na vida presente e futura das crianças, pois aquela aprendizagem estava interiorizada e era aplicada em sala de trabalho.

Em suma, não podemos deixar de sublinhar a importância do papel da educadora cooperante neste estágio, pois foi sempre muito atenciosa, compreensiva e disponível para nos ajudar, orientar e melhorar as nossas planificações de atividades.

3. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este subcapítulo contempla a caracterização do grupo de estágio no nível de ensino do 1.º CEB. Referimos o número de crianças, dividindo-as por género, e para concluir apresenta-se a caracterização do grupo a nível do desenvolvimento psicomotor, cognitivo, psicossocial, moral e sociocultural.

3.1. Caracterização da turma

A turma observada é composta por 22 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

No gráfico 3 podemos analisar a distribuição da turma por género, sendo que 9 crianças são do género masculino e 13 do género feminino.

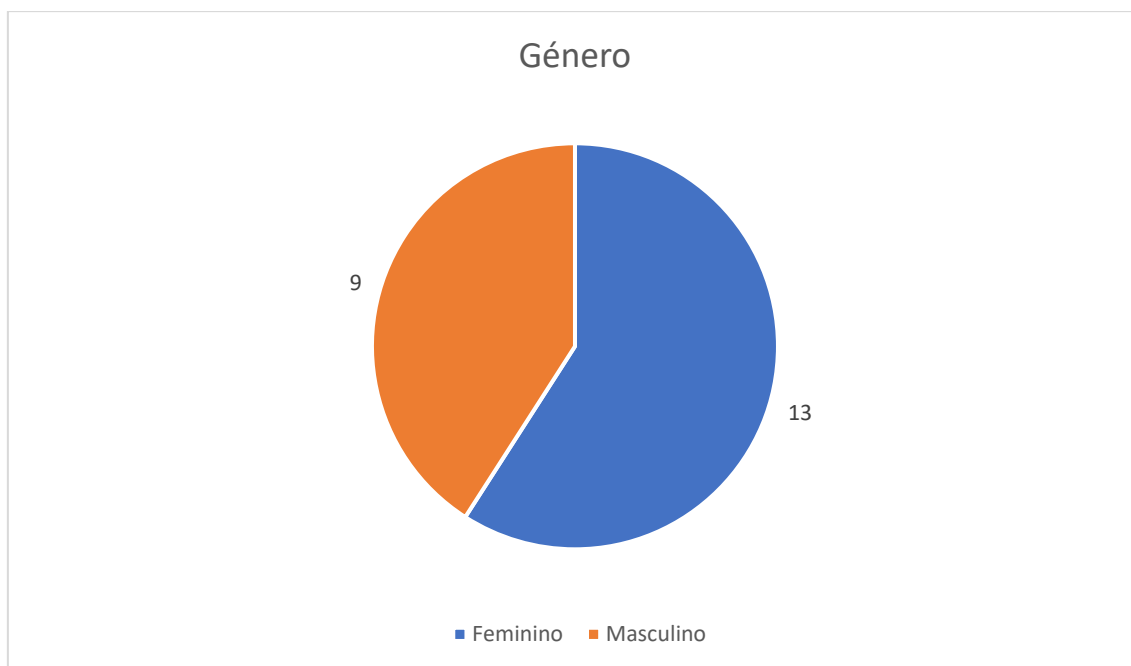


Gráfico 3 - Divisão da turma por género

Fonte: Própria

Os alunos encontram-se em níveis cognitivos diferentes, importa referir que três alunas manifestam dificuldades de aprendizagem, necessitando de uma atenção e apoio extra.

Os elementos da turma, segundo Piaget (1979), encontram-se num período de desenvolvimento do pensamento concreto, no período escolar - *estádio das operações concretas*.

3.1.1. Desenvolvimento psicomotor

No que concerne ao desenvolvimento psicomotor, segundo Tavares *et al* (2007), neste período, o crescimento é mais lento, as capacidades físicas aperfeiçoam-se e aprendem novas habilidades.

Nesta fase, as crianças têm a capacidade de concretizar qualquer tarefa motora, rapazes e raparigas detêm aptidões motoras semelhantes. No decorrer do desenvolvimento das atividades planeadas de expressão e educação físico-motora, concluí que os alunos conseguem adquirir facilmente novas habilidades e que nas aptidões motoras entre meninos e meninas se verificam muitas semelhanças, ou seja, encontram-se no mesmo nível. Uma das atividades que coloquei em prática foi a aprendizagem de saltar à corda. Algumas meninas já sabiam saltar assim como alguns meninos. No entanto, no momento de aprenderem este movimento todos os alunos adquiriam facilmente os movimentos necessários e todos tinham vontade de os aperfeiçoar.

De acordo com Tavares *et al* (2007, p.58), “[a] aquisição da motricidade grossa e fina é fundamental para a prática de atividades e de outras aprendizagens escolares”.

É durante o período escolar que as crianças se tornam mais coordenadas, rápidas e fortes, e apresentam capacidade para realizar tarefas cada vez mais complexas (Marotz & Allen, 2013; Papalia *et al.*, 2001).

2.1.2. Desenvolvimento cognitivo

A nível cognitivo, segundo Tavares *et al* (2007), este estágio caracteriza-se pela velocidade e facilidade das aprendizagens. A criança adquire a capacidade de memorizar e repetir partes de filmes, livros ou músicas. Nesta fase surge o “jogo do pensamento”. Este conceito consiste na compreensão do pensamento e da aprendizagem como um desafio intelectual. A criança começa a “compreender que o pensamento envolve a planificação, a procura de uma lógica de ação, a construção de alternativas e a consistência na sua resolução” (Berger, 2000 citado por Tavares *et al*, 2007, p. 59).

O pensamento é menos intuitivo e egocêntrico, tornando-se mais lógico conseguindo a capacidade de concretizar operações mentais. Sprinthall (1993, p.108), corroboram referindo que “no estágio das operações concretas, as crianças são positivistas lógicos infantis que compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas”.

Neste âmbito, o pensamento organiza-se em estruturas de conjunto e o raciocínio começa a ser reversível, flexível e mais complexo. A criança consegue, através do raciocínio lógico, referir semelhanças ou diferenças entre dois objetos, avaliando e estabelecendo relações causa-efeito quando observa transformações nos objetos.

O raciocínio reversível possibilita à criança a compreensão da relação entre as operações $3+3=6$ e $6-3=3$, ou seja, consegue-se perceber que é possível somar e subtrair, compreendendo que estas duas operações estão relacionadas.

No decorrer do estágio consegui observar este aspeto *in loco*, pois os alunos, quando resolviam exercícios de matemática, automaticamente, recorriam ao cálculo mental e efetuavam pequenos “truques” para conseguirem resolver as operações que lhes eram propostas.

Neste contexto, “Sempre que a escola dá ênfase a competências e actividades como contar, classificar, construir e manipular, o desenvolvimento cognitivo será estimulado.”, (Sprinthall, 1993, p.109)

Tavares *et al* (2007) sublinham que é aos 8 anos de idade que a criança consegue compreender a noção de líquido e aos 9 anos a noção de conservação de peso. Corroboro com os autores pois é nesta faixa etária que as crianças aprendem as medidas de capacidade associadas aos líquidos e as medidas de massa associadas ao peso.

Estes são conteúdos programáticos 3º bloco denominado de Grandezas e Medida do Programa de Matemática do 3.º ano. Nesta sequência foram realizados alguns exercícios através dos quais percebi que os alunos, por meio de exemplos do quotidiano, conseguiram compreender a noção de líquido e das medidas utilizadas para o medir, assim como as medidas de peso. Conseguindo aplicar os conhecimentos adquiridos, importa referir que para a sua melhor compreensão recorreu-se a um material didático estruturado, retratado na figura 15, uma tabela elaborada com cartolina através da qual conseguiram compreender melhor as conversões entre medidas.

Múltiplos			Unidade principal	Submúltiplos		
			l	dl	cl	ml

Figura 15- Tabela para exercitar as conversões de medidas

Fonte: Própria

2.3.4. Desenvolvimento psicossocial

No que concerne à idade escolar, a criança encontra-se num contexto social onde se relaciona com frequência com os pares, os professores e outros adultos do contexto escolar, conduzindo-a a encontrar novos rituais, regras e autoridades. Estas interações levam-na ainda a descobrir outra liberdade, amizades e novas oportunidades.

Segundo Tavares *et al* (2007), este alargamento do mundo social leva ao contacto com momentos de maior ansiedade. Se a criança se inserir num seio familiar onde prevaleça a pobreza, o divórcio, a tragédia ou o abuso de álcool ou drogas, esta será conduzida para a aquisição de estratégias para lidar com diferentes situações, tendo uma influência significativa no desenvolvimento da sua personalidade.

A maneira como a criança lida com os momentos de ansiedade depende da consistência das suas capacidades assim como do suporte social que recebe.

Os mesmos autores referem que, no decorrer do período escolar e através das interações sociais, a criança vai compilando as diferentes características físicas, intelectuais e sociais de si e dos outros resultando na construção de autoconceito.

Sprinthall (1993, p. 149), sublinham que é “[n]esta altura, os grupos da vizinhança e da sala de aula tornam-se os principais agentes socializadores”.

O autoconceito em conjunto com a compreensão social possibilita a perceção de respostas a ter perante o mundo social e assim a criança identifica a importância dos outros na sua vida.

Segundo Freud (1938), o período escolar denomina-se de estágio de latência, que se caracteriza pelo processo de amnésia infantil, no qual a criança esquece os acontecimentos e sensações vividos em anos anteriores.

Tendo em consideração a perspectiva de Tavares *et al* (2007, p. 62), “[a] existência do superego vai veicular a preocupação para questões morais e vai controlar a libido, através de sentimentos como vergonha e pudor”. Assim, este estágio caracteriza-se ainda pela diminuição da atividade sexual, dando ênfase ao desenvolvimento de múltiplas capacidades e aprendizagens escolares, culturais e sociais.

Ao aprofundar as dissertações freudianas, na perspectiva de Erickson (1976), a vivência do conflito psicossocial indústria *versus* inferioridade é o tema central no período escolar. O autor utiliza o termo indústria para representar conceitos como desenvolvimento, aprendizagem, produtividade e competência.

Sprinthall (1993, p.151) corroboram preconizando que “[o] desenvolvimento pessoal e emocional dos seis aos doze anos ocorre em larga escala na escola. (...) Assim, a situação da sala de aula, constitui uma influência determinante no seu desenvolvimento”.

Segundo Erickson (1976), esta fase caracteriza-se pela existência de grande atividade, na qual as crianças aplicam as suas capacidades em vários contextos sendo recompensadas pelo esforço aplicado. Esta tem uma vertente positiva e uma vertente negativa. A primeira reflete a capacidade e o método, que consistem numa autoimagem positiva e numa maior motivação para a resolução de problemas e de novas aprendizagens. A segunda vertente remete para o sentimento de inferioridade e de inadequação, quando não sente reconhecida e confiante no que diz respeito ao seu papel social, sentindo-se insegura das suas capacidades.

De acordo com Sprinthall (1993, p.151), “[a]o colocar a tónica no «fazer» em vez de no «ouvir», a escola activa promove no aluno um sentido de mestria pessoal”. Neste âmbito Erickson defende que nesta fase as crianças estão preparadas para a aprendizagem ativa, como preconiza também o Programa do 1.º CEB (2004), na página 23 e a LBSE (1986), no artigo 7.º, alínea b).

Nesta sequência, o professor tem um papel importante e fundamental, ao facilitar uma aprendizagem ativa e incidindo na manipulação.

Outro marco crucial é o estabelecimento de amizades, pois é através destas que a criança aprende conceitos sociais e desenvolvem estratégias de interação social bem como a sua autoestima.

Tavares *et al* (2007, p.62), referem que “[o]s amigos complementam-se entre si e são alvo de partilha e revelações”.

2.1.3. Desenvolvimento moral

Em relação ao desenvolvimento moral, este refere-se ao sistema de pensamento utilizado pelo indivíduo para lidar com questões morais. Lawrence Kohlberg (1969) citado por (Sprinthall, 1993) definiu seis estádios de desenvolvimento moral.

A turma com a qual tive oportunidade de trabalhar encontra-se no estádio III, que se caracteriza pela preocupação com grupos de pessoas e de corresponder às normas dos grupos aos quais pretende pertencer. “Há um relacionamento de sentido duplo (somos bons um para o outro). O motivo é ser «um/uma bom/boa rapaz/rapariga» para ser aceite. Os afectos desempenham um forte papel.”, Kohlberg (1969) citado por (Sprinthall, 1993, p.172).

Neste estádio, a criança consegue ter empatia pelo outro, sentir o que os outros podem estar a sentir e segue a massa popular que domina. Nesta perspetiva, o comportamento moral é orientado para os outros, pois o comportamento deste estádio orienta-se às regras previstas pela sociedade em que se está inserido.

No decorrer do estágio tive oportunidade de assistir a um episódio de chegada de uma nova aluna à turma. Esta aluna vinha de outra escola e não conhecia nenhum elemento da turma. Os alunos receberam a aluna de uma forma calorosa, tentando de imediato conviver com ela, fazendo perguntas sobre a sua antiga escola. Desta forma, compreendo que, de facto, as crianças nesta fase já pensam no outro tentando, neste caso, que se sinta bem e acolhido.

2.1.4. Desenvolvimento sociocultural

No que concerne à caracterização sociocultural da turma, analisam-se as habilitações literárias dos pais dos alunos da turma com a qual estagiei, para que de seguida se faça uma análise teórica sobre a influência da escolaridade dos pais, na educação dos educandos. No gráfico 4 observamos

um gráfico de barras referente às habilitações literárias dos pais dos alunos da turma do 3.º ano da Escola do Bonfim.

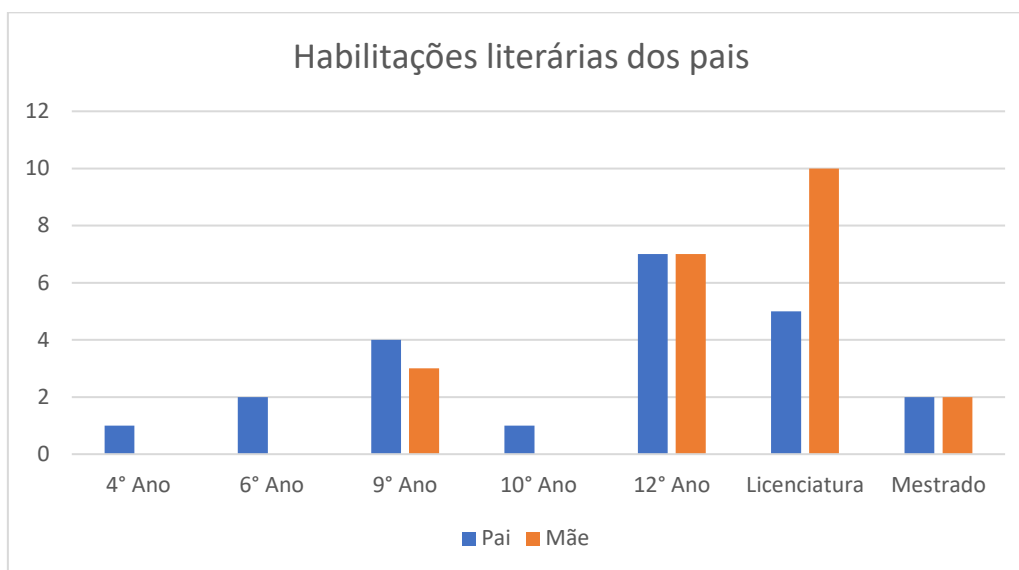


Gráfico 4 - Habilitações literárias dos pais dos alunos da turma do 3.º ano da Escola do Bonfim.

Fonte: Própria.

Os níveis de habilitações literárias que predominam são a Licenciatura e o 12º ano de escolaridade. Nesta sequência, o estudo sociocultural é elevado e por isso a turma pode ter mais facilidade de aprendizagens.

A educação tem uma relação direta com a sobrevivência do indivíduo, pois para sobreviver e ter uma boa qualidade de vida são necessárias qualificações. Nesta sequência, a qualidade de vida das crianças está diretamente relacionada com a educação à qual estas têm acesso. Existe, assim, uma forte relação entre a educação formal e o salário que se obtém, ou seja, se o salário dos pais não for suficiente para possibilitar aos filhos a ida à escola, vai influenciar diretamente a sua educação e instrução. Atualmente, o que pode definir e diferenciar o salário de cada indivíduo são as suas habilitações literárias e, como podemos observar no gráfico 4, é maior o número de pais que têm habilitações literárias que lhes permitem um salário confortável. Quanto maior o nível de habilitações, menor a precaridade de emprego e maiores as hipóteses de um emprego bem remunerado. Neste âmbito, posso inferir que grande parte dos educandos tem facilidade de

aprendizagens e de acesso à educação, pois a educação é um direito subjacente a qualquer indivíduo, como está explanado no artigo 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos.²²

No que diz respeito à educação, esta possibilita maior igualdade nos relacionamentos e nas oportunidades, refletindo numa menor probabilidade de exclusão social, pois se o indivíduo conseguir boas habilitações literárias consegue mais facilmente atingir a sua própria mobilidade social ascendente. Cabe ao professor motivar a criança a querer ir mais além nos seus objetivos, como cidadão e como estudante, para que este consiga ter um futuro melhor, tranquilo e com menos probabilidade de exclusão social.²³

²² Informação obtida em: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>, acedido no dia 18 de agosto de 2021.

²³ Para fundamentar o ponto referente à caracterização sociocultural, baseei-me em apontamentos pessoais referentes à Unidade Curricular de Sociologia lecionada pelo Professor João Leitão.

4. Experiência de Prática de Ensino Supervisionada e reflexões do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste subcapítulo surge explanado o momento de aprendizagem relativo à PES II, que me proporcionou a interação com uma turma de 3º ano do 1.º CEB. Este estágio foi supervisionado e orientado pela professora Urbana Bolota, contando com a cooperação da professora titular da turma, a professora Cristina Pires. A turma C13 está integrada na Escola Básica do Bonfim, pertence ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque e é composta por 22 alunos.

4.1. Período de observação

O período de observação decorreu nas duas primeiras semanas de estágio. Pessoalmente, considero que esta fase constituiu um momento fundamental e crucial no nosso percurso académico, pois permitiu-nos conhecer e interpretar a turma com a qual trabalhámos, entendendo os seus comportamentos, as suas dificuldades e as suas rotinas.

O momento de observação deu-nos ainda a possibilidade de compreender o método de ensino da professora cooperante, bem como as estratégias utilizadas para ultrapassar possíveis dificuldades.

Nesta sequência, Perrenoud (2002) refere que “a observação realizada pelo professor na sala de aula é um trabalho essencial, pois dá ao docente a possibilidade de criar e organizar situações problema, reorganizar as tarefas de trabalho e avaliar a construção de competências.” (p. 59).

Corroborando com o autor, sublinhamos a importância dos momentos de observação para o professor, pois foi através deste período que conseguimos observar as particularidades e dificuldades de cada aluno. Sendo assim, este período revela-se imprescindível, para que se consiga adaptar as planificações bem como procurar outro tipo de estratégias para colmatar os obstáculos verificados.

No decorrer das aulas observadas verificámos, por parte da professora cooperante, a utilização de uma metodologia que incide nas aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, como preconiza o *Programa do 1.º CEB*. A professora tinha ainda “respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p.24).

Importa ainda referir que durante o período de observação foi facultado pela professora cooperante a possibilidade de uma experiência de observação ativa, na qual sempre que possível e necessário, existia contacto com os alunos, dando-lhes apoio nas suas dúvidas e dificuldades.

4.2. Planificação das atividades

As planificações têm uma importância exímia para que consigamos proporcionar aos alunos aulas rentáveis, motivadoras e proveitosas.

Segundo Zabalza (2003) citado por Santos *et al* (2016), a planificação é determinante para o sucesso educativo, pois contempla a reflexão de todos os aspetos da ação. Segundo este autor, é importante refletir sobre algumas questões como “o que se pretende planificar?”, “o que se deve ter em conta quando se planifica?”, “o que se faz quando se planifica?” ou “o que pode influenciar a planificação?”. Todas estas questões são cruciais na planificação, visto que definem o quê, porquê, como e quando esta deve ocorrer.

Nas palavras de Zabalza (2003, p. 47-48), “planificar consiste em converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar”.

4.3. Avaliação

De acordo com o Programa do 1.º Ciclo (2004), a avaliação realiza-se no decorrer de cada ano letivo. O professor deve ter consciência de que a avaliação dos alunos não deve fundamentar-se em juízos prematuros e definitivos que possam discriminar o aluno, pois a avaliação deve ser desenvolvida num sentido construtivo e encorajador.

A avaliação é efetuada de duas formas distintas, avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, onde se avaliam conhecimentos e comportamentos dos alunos. A avaliação sumativa efetua-se através da realização de fichas de avaliação no final de cada período.

Segundo o Ministério da Educação (2004), na Organização Curricular e Programas Ensino Básico do 1.º Ciclo, “[a] avaliação, particularmente neste ciclo, terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra.” (Ministério da Educação, 2004, p.25).

Segundo Camargo (2010, p.24) a avaliação formativa é indispensável no processo educativo e é a forma mais utilizada nas escolas, pois acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Haydt (2008, p.17) refere que é “através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor”.

Através desta experiência prática compreendi a importância da avaliação formativa, pois quando os alunos resolvem exercícios na sala de aula e se corrigem os erros no momento, a aprendizagem torna-se mais profícua, pois o docente consegue explicar novamente os conteúdos para que o aluno consiga assim compreender melhor e aplicar novas formas de explicar os mesmos conteúdos. É importante referir que depois de corrigir as dúvidas ou erros através da realização de exercícios em sala de aula, não voltavam a surgir nos alunos em questão.

Para além de exercícios e dúvidas referentes a áreas curriculares mais teóricas como o Estudo do Meio, a Matemática e o Português, sublinho outros exemplos referentes às expressões, pois em exercícios de Expressão e Educação Plástica e de Expressão e Educação Físico-motora também surgia a necessidade de esclarecer dúvidas e corrigir movimentos ou formas de concretizar os exercícios. Depois da intervenção do docente os alunos compreendiam melhor a forma de executar os exercícios, realizando-os de uma forma mais proveitosa.

No que concerne à avaliação sumativa, Haydt (2008, p. 18) refere que esta avaliação tem uma “função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra ou de um grau para outro”.

4.4. Considerações finais

Este foi um estágio enriquecedor a nível pessoal e profissional, pois foi através deste que surgiu o primeiro contacto direto com a profissão já há muito desejada em exercer. Foi com a professora cooperante Cristina, que se conseguiram superar medos e inseguranças.

Este período de observação e de prática permitiram-nos compreender que todas as unidades curriculares são importantes para a nossa formação e que direta ou indiretamente vamos recorrer às aprendizagens e conteúdos apreendidos.

No que concerne aos períodos de regência, importa sublinhar a importância do apoio e coordenação da professora cooperante bem como das professoras orientadoras. A professora Cristina sempre se mostrou disponível e disposta a auxiliar em qualquer momento, quer em sala de aula, quer nos períodos de planificação e organização das aulas a lecionar, melhorando a intervenção. As professoras orientadoras foram sempre prestáveis para a correção das planificações, incidindo também em orientações para o progresso das técnicas de ensino.

Através dos períodos de regência conseguimos constatar as dificuldades encontradas pelos docentes no momento de lecionar, compreendendo também a importância de planificar e organizar as aulas atempadamente. Desta forma, conseguimos proporcionar aos alunos momentos de ensino e aprendizagem mais descontraídos e proveitosos. O professor, ao ter a preocupação de planear, no momento em sala de aula sente-se mais à vontade e disponível para extrapolar e permitir a participação ativa dos discentes.

Neste âmbito, através do contacto direto com os alunos, apreendemos que o docente tem de conseguir manter a disciplina pois, se não o fizer perde o controlo da turma, bem como a sua autoridade. Esta deve ser conseguida através de estratégias diferenciadas e que permitam à criança entender que existem regras que têm de ser cumpridas e se as cumprir consegue uma relação mais próxima e descontraída com o professor.

Este estágio permitiu entender que para além das aprendizagens em sala de aula e com os professores, podemos aprender muito com as crianças, principalmente a dar atenção ao mundo que nos rodeia e às pessoas que dele fazem parte. Não esqueceremos a atitude acolhedora da turma perante a colega nova, que não conheciam e receberam com tanto amor e empatia.

Em suma, ressaltamos a importância da realização de estágios e de momentos de prática para que se coloquem em ação todos os conhecimentos teóricos adquiridos. Deste modo, conseguimos perceber a importância da teoria e que esta se aplica na realidade/prática, pois existiram diferentes técnicas e ferramentas que utilizamos no estágio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Podemos referir o exemplo de uma aplicação denominada de Plickers apresentada por um docente do IPG, através da qual fizemos uma compilação de questões relativas aos diferentes conteúdos abordados no decorrer das aulas de Matemática, Estudo do Meio e Português. Deste modo, os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos esclarecendo ainda algumas dúvidas.

Capítulo III – Aplicação das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem de outras áreas curriculares

“As artes, assim como as ciências, as matemáticas, e outras aprendizagens são o modo como se vai aprendendo a realidade. (...) É assim, que as artes, através do seu papel de instrumento do conhecimento, da expressão e da comunicação, contribuem para o desenvolvimento da criança com coerência e objetivos concretos.” (Andrea, 2011, p. 59)

O presente capítulo dá ênfase a toda a fundamentação teórica que sustenta o trabalho de investigação, de modo a contribuir para uma melhor compreensão do objeto de estudo. Este capítulo tem início com a citação de Andrea (2011), pois a sua leitura remete-nos para uma aprendizagem através das artes, das quais se consegue uma interação de conteúdos de diferentes áreas. Neste sentido, gostaria de chamar à atenção a importância da interdisciplinaridade entre as expressões artísticas e as restantes áreas curriculares.

Neste capítulo, serão apresentadas as diferentes expressões artísticas incluídas no Programa do 1.º CEB, bem como os benefícios que estas podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta sequência, define-se interdisciplinaridade e apresentam-se alguns exemplos práticos de como se consegue estabelecer uma ligação entre as diferentes expressões artísticas e as restantes áreas curriculares, alguns destes exemplos colocados em prática no estágio realizado.

1. A importância das expressões artísticas

As expressões artísticas são parte integrante do plano curricular do 1.º CEB e dividem-se em quatro áreas curriculares a serem lecionadas: Expressão e Educação Físico-motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica. Estas estão incluídas nos objetivos do ensino básico da LBSE de 14 de outubro 1986²⁴, no Artigo 7.º, alínea c) onde podemos ler o objetivo: “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”.

²⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, acedido no dia 22 de fevereiro de 2022.

Analisando de forma detalhada o termo expressão artística, infiro que, segundo o dicionário Priberam, “expressão” é o “Acto ou efeito de exprimir ou de se exprimir.”, ou a “Manifestação de um sentimento íntimo ou do carácter através do jogo da fisionomia ou de gestos”²⁵.

A palavra “artística”, segundo a mesma fonte, é definida como um adjetivo “Relativo às artes.; Que tem arte.; Feito com arte.”²⁶

Com base nas definições apresentadas pelo dicionário Priberam podemos indagar que a arte permite ao indivíduo exprimir a sua vontade, pensamentos e sentimentos, desenvolvendo desta forma diferentes aptidões. Como afirma Teixeira (2012) citado por Marques (2018) “a prática artística ajuda a criança a compreender-se, a humanizar-se e a socializar-se com o mundo que a rodeia, isto é, aprende a conhecer-se e a conhecer os outros” (p. 18).

Nesta sequência importa referir que segundo Queiroz e Bila (2014), a arte é relevante e necessária na educação, para que se permita à criança interligar pensamentos, sensações e sentimentos, para que esta se sinta integrante no processo de ensino e aprendizagem efetuando assim um “ato educativo completo” (p. 113).

Com base na revisão da literatura efetuada, posso sublinhar a importância da presença das expressões artísticas no percurso escolar do indivíduo, como refere Reis (2003), “a educação é imprescindível para a apreciação duma acção ou obra artística. Por isso a educação pela arte deve levar a cada estudante o conhecimento da arte através das civilizações, da criatividade do processo artístico, do vocabulário da comunicação artística.” (p. 53).

Neste âmbito, no Roteiro para a Educação Artística, publicado pela UNESCO em 2006, lê-se também que é importante envolver os alunos com a arte, proporcionando-lhe uma participação ativa em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. Os professores fomentam desta forma a criatividade e imaginação das crianças, “a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar

²⁵ "expressão", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/express%C3%A3o> [consultado em 11-01-2022].

²⁶ "artística", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/art%C3%ADstica> [consultado em 11-01-2022].

em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção” (p. 6).

O documento referido enaltece ainda a importância de todas as expressões artísticas, afirmando que estas contribuem para uma educação que desenvolve diferentes faculdades “as faculdades físicas, intelectuais e criativas” (p. 6), influenciando ainda as suas relações com o outro, tornando-as mais dinâmicas e enriquecedoras entre as áreas da educação, cultura e arte.

Nesta linha de pensamento, Fortunato (2013) enfatiza a necessidade da criança desenvolver todas as capacidades referidas nos parágrafos anteriores e, deve vivenciar o mundo através de diversas atividades no campo das expressões artísticas, “na pintura, na música, nos jogos dramáticos, na dança e nos demais conteúdos das áreas de expressão” (p.15).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) enfatiza também a importância das expressões artísticas, referindo que são promotoras do desenvolvimento de diferentes competências do aluno, a nível pessoal, social e cultural “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno” (p. 149).

3.1.1. A Expressão e Educação Dramática

A Expressão e Educação Dramática, segundo o documento orientador para os professores, redigido pelo Ministério da Educação *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004) é uma área curricular que tem como principal objetivo proporcionar atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço e de objetos, levando à exploração de situações imaginárias. Esta expressão oferece ainda “momentos de enriquecimento das experiências que as crianças (...) fazem nos seus jogos” (p.77).

A área curricular de Expressão e Educação Dramática está dividida em dois blocos e cada bloco explicita os temas e exemplos de exercícios que devem ser explorados.

O bloco 1, “Jogos de exploração”, caracteriza-se pela proposta da realização de diversos jogos onde as crianças podem explorar e compreender o seu corpo, a sua voz, diferentes espaços e objetos. O bloco 2, “Jogos dramáticos”, explora jogos através dos quais se pretende desenvolver

a capacidade de relacionamento e comunicação com o outro, através de diferentes tipos de linguagem (não verbal, verbal e gestual).

Não podemos de todo igualar a expressão dramática ao teatro, pois o teatro, segundo Leenhardt (1974), tem por base um texto a ser representado por personagens, sendo que estas, através da ação do seu corpo em simultâneo com a voz, representam uma ação dramática. O texto, só por si, cria nas crianças e jovens uma barreira levando a que estes, por vezes, se oprimam e citem apenas o texto em si, não dando atenção à espontaneidade e à capacidade de improvisação.

Para que se comece a entender a diferença entre o teatro e a expressão dramática podemos-nos apoiar em Sezinando (2010) citado por Silva (2010, p. 5), pois referem que “[teatro] em termos gerais, é uma arte cénica em que o principal objectivo é a construção de um espectáculo teatral para apresentar a um público, ao passo que a expressão dramática, ainda que utilize algumas técnicas teatrais, é acima de tudo uma prática educativa que contribui para o desenvolvimento do indivíduo.

Neste âmbito, a expressão dramática pode ser considerada uma vertente do teatro num sentido mais lato. Se analisarmos o nome da disciplina em separado, incidindo em primeiro lugar no termo “expressão”, se verificarmos o seu significado literal e o procurarmos num dicionário podemos concluir que “expressão” significa: “Acto ou efeito de exprimir.; Manifestação de um sentimento.” (Priberam, 2020)²⁷. O seu significado dá-nos de imediato uma ideia inicial, a que se refere a expressão dramática, se dermos especial atenção à segunda definição, podendo já relacioná-la com a o objetivo da disciplina. Importa referir que não se expressam só sentimentos, como podemos verificar nas ideias que se seguem.

Com base nas palavras de Reis (2005), podemos definir expressão como aquilo que conseguimos produzir com o nosso próprio corpo, para responder a estímulos que nos são dados, os quais esses

²⁷ "expressão", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/express%C3%A3o> [consultado em 22-04-2020].

que podem ser internos e externos. Indo ao encontro do dicionário Priberam “expressão” é o ato de comunicar, que pode ser realizado através de vários meios usados pelo ser humano.

No que concerne à expressão dramática, esta pode ser concretizada nas mais diversas formas, através da comunicação não verbal – utilizando o corpo, o espaço, objetos, sons, como meios de expressão e comunicação em exercícios de jogo simbólico, jogo dramático, mímica, imitação, expressão de sentimentos – ou comunicação verbal – na construção de personagens, nas dramatizações com fantoches, com sombras, no jogo dramático, entre outras possibilidades.

Com efeito, “Quando nos referimos à expressão dramática estamos perante uma atitude pedagógica em relação à expressão corporal, preconizando o “deixar exprimir” em orientação precisa.” (Reis, 2005, p. 10). Ainda com base nas palavras deste autor referido anteriormente, é importante que o educador ou professor tenha sempre a atenção de provocar na criança ou aluno a vontade de fazer, de se libertar e expressar autonomamente. A expressão dramática pretende isso mesmo, que a criança ou jovem encontre de forma espontânea uma forma de se descobrirem a si e ao outro, na relação com os objetos, o meio que os rodeia e inclusive o mundo. Se pensarmos a expressão dramática como um método de educação podemos verificar que é

(...) uma actividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. (...) uma actividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança. (Sousa, 2003, pp. 31-32).

Portanto, enquanto o teatro se fixa apenas num texto a ser dramatizado, a expressão dramática pretende explorar as diferentes formas das crianças manifestarem o que sentem e pensam, recorrendo a diferentes recursos lúdicos didáticos próprios da linguagem dramática, na promoção de uma educação holística no desenvolvimento integral da criança.

3.1.2. A Expressão e Educação Plástica

A Expressão e Educação Plástica, segundo o documento orientador para os professores, redigido pelo Ministério da Educação *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*

(2004), permite à criança desenvolver uma forma pessoal de se expressar, manipulando e experimentando diferentes materiais, diferentes formas e cores. Para além de desenvolver a sua criatividade e imaginação, a expressão e educação plástica também “possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies.” (p. 89).

Esta área curricular está dividida em 3 blocos e cada um deles explicita os temas materiais que devem ser explorados.

O primeiro bloco denomina-se “Descoberta e organização progressiva de volumes” e determina o trabalho da modelagem e escultura e das construções. O segundo bloco intitula-se “Descoberta e organização progressiva de superfícies” e incide no desenho e pintura infantil. O terceiro e último bloco designa-se “Exploração de técnicas diversas e de expressão”, no qual se trabalham as capacidades expressivas da criança recorrendo a diferentes materiais e técnicas.

Na linha de pensamento de diferentes autores, investigadores e pedagogos (Lancaster, 1991; Eisner, 1998; Sousa, 2003), a expressão plástica é uma prática pedagógica que deve considerar como centro a criança, promovendo assim o desenvolvimento das suas necessidades e capacidades pessoais. Neste âmbito, permite-lhe entender que esta área curricular é também um meio através do qual pode comunicar e expressar as suas emoções e sentimentos recorrendo a materiais plásticos, pois segundo Gloton e Clero (1971) “a criança tem uma necessidade natural de exprimir para si e para os outros, aquilo que pensa e aquilo que sente” (p. 82).

Nesta sequência importa ressaltar a forma com esta expressão artística deve ser encarada, pois é um meio de comunicação e de representação, influenciada pelas vivências individuais ou até pelas experiências em grupo ou sociedade. Esta área curricular “proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar” (Sousa, 2003b, p. 167).

Na linha de pensamento do mesmo autor, o recurso à expressão plástica possibilita à criança exteriorizar e representar a sua maneira de ver o mundo, tendo em atenção as suas experiências, aplicando-as de uma forma natural, aumentando desta forma o seu equilíbrio, o seu desenvolvimento e a sua satisfação.

Tendo em consideração o conhecimento adquirido ao longo do percurso escolar e dos estágios realizados e indo ao encontro das palavras referidas anteriormente, a expressão plástica não deve ser encarada pelos professores como uma aula onde os alunos têm de ser perfeitos e têm de produzir trabalhos bonitos, até porque o conceito de beleza não é igual para todos. A expressão plástica deve ser uma área curricular onde as crianças se sentem à vontade para se expressar, para colocarem nos seus trabalhos aquilo que sentem e pensam no momento, com o recurso à manipulação de diversos materiais, sem o medo de serem julgados ou corrigidos pelo adulto ou professor.

Nesta sequência, Sousa (2003) frisa que a expressão plástica é desde cedo uma atividade que a criança pratica involuntariamente, sendo esta “uma actividade natural, livre e espontânea” (p. 160), pois desde muito cedo que as crianças gostam de “mexer” em diferentes materiais como a areia, a água, tintas, plasticina e até de riscar com lápis ou canetas. Desde pequena que “O seu principal objectivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos” (Sousa, 2003, p. 160).

Para Queirós (2011) “a importância da expressão plástica no processo de ensino e aprendizagem e a influência que esta tem no sucesso escolar dos alunos, sublinhando que esta constitui “um meio valioso ao serviço de uma educação integrada” (p. 20), corroborando com a *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004), preconizador de aprendizagens integradas.

De maneira sucinta, esta área curricular tem uma importância relevante no currículo bem como em sala de aula. Através desta expressão os alunos conseguem transmitir os seus sentimentos, emoções ou opiniões pessoais. É ainda uma área curricular que facilmente se articula com as restantes áreas e por isso deve ser uma ferramenta a usar pelo professor para incentivar e motivar as crianças.

3.1.3. A Expressão e Educação Físico-motora

No que concerne à Expressão e Educação Físico-motora, gostaríamos de salvaguardar que esta não é uma expressão artística, no entanto, está contemplada no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pode ser um excelente aliado para trabalhar as três expressões artísticas (Expressão e Educação Dramática, Plástica e Musical). A *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004) refere que é até ao final do 1.º CEB que as capacidades físicas e as

aprendizagens psicomotoras fundamentais se desenvolvem. O trabalho destas capacidades e aprendizagens são importantes para que a falta deste não se traduza em carências irremediáveis. Este documento orientador reflete ainda na importância desta área curricular para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, assegurando “condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às actividades (matérias) próprias da E. F. e aos respectivos processos de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2004, p. 35).

Esta área curricular está dividida em sete blocos de carácter obrigatório e 1 bloco opcional, e cada um deles explicita as áreas que devem ser trabalhadas, bem como exemplos de alguns exercícios.

O bloco 1, “Perícia e manipulação”, incide na concretização de ações motoras básicas, como lançar, receber, rodar, driblar ou cabecear. O bloco 2, “Deslocamentos e equilíbrios”, incide na realização de ações motoras básicas de deslocamentos no solo e em aparelhos, como saltar, rolar, rastejar, subir e descer, entre outros. No bloco 3, “Ginástica”, concretizam-se exercícios relativos a habilidades gímnicas no solo e em aparelhos, como executar cambalhotas, saltar ao eixo, fazer o pino, entre outros. O bloco 4 “Jogos”, trabalha situações de jogo individual e em grupo. No bloco 5, “Patinagem”, como o nome propõe trabalha-se a técnica de patinar com equilíbrio e em segurança. O bloco 6, “Actividades rítmicas expressivas (Dança)”, pretende que se combinem deslocamentos, movimentos e equilíbrios de acordo com estruturas rítmicas e melodias de composições musicais. No bloco 7, “Percurso na natureza”, o objetivo é a execução de percursos na natureza trabalhando as habilidades características do terreno e os sinais de orientação. O bloco 8, “Natação”, é um bloco opcional e que tem como objetivo a aprendizagem da habilidade de nadar.

Seguindo a mesma ordem de ideias, Queirós *et al* (2012), sublinham a importância da presença dos alunos nesta área curricular pois é benéfico para a sua personalidade e condição física, influenciando ainda a aquisição de estilos de vida saudáveis.

Com base nas palavras de Rodrigues (2016), a expressão e educação físico-motora assume um papel importante no desenvolvimento global dos alunos, em diferentes domínios, desde a aquisição de destrezas motoras, de hábitos e de atitudes importantes para uma vida ativa e saudável. A mesma autora sublinha que esta área curricular se assume “como uma ciência que visa a desenvolver, de um modo integral e harmónico, o ser humano, relativamente a três principais domínios: o motor, o cognitivo e o sócio afetivo” (Rodrigues, 2016, p.19).

Segundo Quina (2008), o movimento é uma das necessidades que a criança tem desde que nasce e é através dele que surgem grande parte das restantes funções, pois com o passar do tempo vai conseguir coordenar e utilizar o seu corpo e os seus movimentos.

Nesta sequência, através desta expressão a criança consegue aprender variadas formas de usar o seu corpo criativa e habilidosamente.

Quina (2008) sublinha ainda que esta área curricular para além de desenvolver e promover o movimento do corpo, promove também o progresso global do ser humano. Neste âmbito, é importante que os alunos participem em diferentes atividades lúdico-didáticas para que consigam aperfeiçoar e mobilizar habilidades motoras importantes, capacidades motoras coordenativas bem como domínios sociais e morais.

O autor refere ainda que a atividade física contribui também para a evolução intelectual, pois favorece o desempenho escolar bem como a interação social. Portanto, a prática de atividade física auxilia na aprendizagem de outras áreas.

Nesta linha de pensamento, Ribeiro (1999) salienta a importância do desenvolvimento global e contínuo dos alunos, referindo que este deve surgir “como finalidade essencial da educação, pelo que a aprendizagem escolar - na sua estrutura, conteúdo e sequência- deve estar condicionada àquele, não só contrariando, mas sobretudo promovendo este desenvolvimento” (p.55).

Em suma, esta área curricular revela-se preponderante no currículo escolar para que as crianças possam desenvolver a sua motricidade grossa e para que consigam ao mesmo tempo desenvolver aptidões que são inerentes a outras áreas curriculares, como a concentração e o autocontrole dos movimentos.

3.1.4. A Expressão e Educação Musical

A Expressão e Educação Musical, segundo a *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004), tem como principal objetivo desenvolver as potencialidades musicais já adquiridas pelas crianças, pois estas desde cedo que as adquirem através dos jogos de roda ou danças praticadas desde o ensino pré-escolar. É através dessas atividades que a criança estimula desde cedo o contacto com o canto e com outras potencialidades musicais.

Este documento regulamentador enfatiza a importância desta área curricular para o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças bem como do trabalho individual e em grupo, referindo que “A participação em projectos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas.”, (Ministério da Educação, 2004, p.67).

Esta área curricular está dividida em dois blocos e cada um explicita os conteúdos que devem ser trabalhados, os materiais que devem ser utilizados pelos alunos, bem como exemplos de exercícios a aplicar. O bloco 1, “Jogos de Exploração”, é trabalhado através de exercícios e jogos com recurso à voz, ao corpo e a instrumentos. No bloco 2, “Experimentação, desenvolvimento e criação musical”, pretende-se que os alunos evoluam a nível do desenvolvimento auditivo, da expressão e criação musical e da representação do som.

Ferrão e Rodrigues (2008) escrevem sobre o contacto da criança com a música desde o útero da mãe, referindo que a criança recém-nascida “percepciona emotivamente sons que o encantam ou assustam, olha na direcção de um timbre que lhe desperta interesse, mostra curiosidade por objectos que produzem som, reconhece gradualmente a expressão de vozes quotidianas.” (p.58).

Neste âmbito Peery (2010), elucida constatando que a criança tem contacto com a música desde muito cedo mesmo que inconscientemente, começando no contacto com a família que conversa e lhe canta músicas, o contacto com a televisão ou rádio, os brinquedos que emitem som e músicas e, mais tarde, o contacto com a organização curricular onde tem presente a área de música, os jogos e atividades organizadas.

Relativamente à influência da música, Hallam (2010) refere que esta é uma questão que tem vindo a ser estudada, pois cada vez mais se pretende entender como a música influencia o desenvolvimento e organização do cérebro.

Nesta sequência, Cardoso e Sabbatini (2000) defendem que, quando a educação da criança dá importância a um ambiente sensorialmente rico, verificam-se impactos positivos nas diferentes capacidades cognitivas e de memórias futuras.

Como referido anteriormente, existe cada vez mais interesse neste tema e, através da análise de vários estudos, Teachout (2006) conclui que “a aprendizagem da música é positivamente associada a uma série de funções cognitivas, incluindo habilidades espaço-temporais (Hetland,

2000), integração visual-motora (Orsmond & Miller, 1999), atenção seletiva (Hurwitz, Wolff, Bortnick e Kokas, 1975), memória para estímulos verbais (Chan, Ho e Cheung, 1998; Ho, Cheung, & Chan, 2003; Jakobson, Cuddy, & Kilgour, 2003; Kilgour, Jakobson & Cuddy, 2000), capacidade de leitura (Butzlaff, 2000) e capacidades matemáticas (Vaughn, 2000).” (p. 7).

Apresentamos ainda outros investigadores da área, Altenmüller et al (1996), que expõem o resultado de alguns estudos efetuados no período de cinco semanas referindo que este período com sessões de treino musical, comparando com outros tipos de educação, revelaram efetivamente padrões de ativação cerebral únicos.

Nesta linha de pensamento, Vargas (2015) sublinha que a música é um meio de ativação do cérebro. No entanto defende ainda que esta estabelece ligações entre as áreas responsáveis pelas emoções e memória.

Corroboram Balch *et al* (1992), ao concluírem que a música, quando relacionada a informações específicas, melhora consideravelmente a capacidade de recordar essa informação.

No que concerne à influência a nível social e afetivo Chiarelli e Barreto (2005) preconizam que esta expressão artística, quando promove atividades em grupo, desenvolve a socialização entre as crianças, o que leva a uma melhor compreensão de si próprio e do outro, pois existe a participação e cooperação dos colegas, podendo desta forma desenvolver a criança no que refere à sua autoestima.

Como se pode verificar, a música pode ser um recurso a ser utilizado para estimular competências de outras áreas, promovendo deste modo uma formação geral e global da criança no que concerne a diferentes áreas: motora, cognitiva, afetiva, social e cultural. Confirma Gainza (1988), afirmando que “a aprendizagem se concretiza com a aquisição – consciente ou não – de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental.”, (p. 34).

2. A Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um conceito que deve ser posto em prática pelos educadores e professores, pois interliga diferentes disciplinas e diferentes conteúdos, ajudando assim as crianças a compreender conceitos de diferentes disciplinas e áreas. Segundo Guimarães *et al* (1993), a interdisciplinaridade possibilita ao educador ou professor criar uma ponte entre os diferentes conhecimentos de cada área/disciplina curricular, unindo assim as aprendizagens

divididas. Neste sentido, e porque o objeto de estudo são as expressões artísticas, damos como exemplo a expressão dramática que possui uma grande facilidade de explorar conteúdos de outras disciplinas, principalmente das outras expressões artísticas, em virtude da expressão dramática, na sua globalidade, integrar outras formas de expressão, tais como a expressão físico-motora, porque trabalha o corpo, a expressão plástica, porque trabalha os cenários para as dramatizações, a musical, sempre que integra sonoplastia nas peças de teatro a partir de sons criados pelos alunos, entre outros aspetos. Mas não só as expressões artísticas são capazes de originar esta interdisciplinaridade entre si, como poderemos constatar nos pontos que se seguem.

Enquanto professores do 1.º CEB podemos primar pela diferença no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem e atuar de uma forma mais lúdica para captar a atenção das crianças. Desta forma, as nossas aulas tornam-se mais apelativas e dinâmicas, sem nunca descorar toda a componente didática e pedagógica que advém deste processo.

Segundo Leite (2012, p. 88), é através da interdisciplinaridade que “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos (...)”.

Interdisciplinaridade pode também ser definida como a “cooperação entre várias disciplinas na análise de um mesmo aspeto, ou um intercâmbio entre diferentes disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco entre elas, ou ainda, uma integração interna e concetual que rompe a estrutura de cada disciplina” (Guimarães *et al*, 1993, p.10).

2.1. Importância da Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um conceito, como já referido anteriormente, que pode facilitar o processo de ensino e de aprendizagem quando aplicado, tendo benefícios para a interiorização e aprendizagem de conteúdos. O programa do 1.º CEB enaltece também esta importância ao referir que a “[e]xistência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;” (Ministério da Educação, 2004, p.17).

Outra vantagem deste método de ensino é a diversidade de materiais e atividades que esta proporciona, promovendo deste modo aprendizagens ativas, significativas e diversificadas, como preconiza o Programa do 1.º CEB.

A interdisciplinaridade permite ainda articular as diferentes áreas curriculares, possibilitando, desta forma, a criação de novas estruturas curriculares (Faria, 1984).

Como afirma Teixeira (2016), o professor, ao recorrer à interdisciplinaridade proporciona aos alunos um progresso a nível de “atitudes, competências, aptidões e capacidades intelectuais de maneira que os formandos possam atingir finalidades cada vez mais complexas que ultrapassem os objetivos cognitivos específicos referentes às disciplinas compartimentadas.” (p. 11).

A interdisciplinaridade, para Pierre Delattre (s.d.), tem a função de “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de um número maior ou menor de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas”²⁸.

Nesta linha de ideias, a comunicação entre disciplinas permite que surja também interesse e comunicação entre os intervenientes do processo de ensino e de aprendizagem, como preconiza Santos (2010) “ao conhecer o que significa interdisciplinaridade a sala de aula deixa de ser um espaço fechado restrito apenas à transmissão de conteúdos e, sim, um espaço aberto para a comunicação à troca de ideias entre professores e alunos, alunos e alunos e por que não, entre professores e professores” (p. 8).

Segundo Estanqueiro (2010), uma boa comunicação entre o docente e os alunos, bem como dos alunos entre si, motiva e promove as aprendizagens. Nesta sequência, apoiada nas ideias de Souza (2009) podemos caracterizar o professor interdisciplinar da seguinte forma:

- Estabelece objetivos que vão ser alcançados com a sua prática
- É recetor de novas aprendizagens;
- Procura sempre métodos diversificados e globais;

²⁸ Citação retirada de: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/mathesis/delattre.htm>, acedido no dia 19 de fevereiro de 2022.

- Procura e aplica novas formas e possibilidades de aprender, necessitando sempre de muita pesquisa;
- Proporciona aos alunos uma educação marcante e de qualidade.

Desta forma, promover a articulação entre as diferentes áreas curriculares e os seus conteúdos, segundo Leite (2012, p.88) resulta na “valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos (...)”.

2.2. A articulação das expressões artísticas com outras áreas curriculares

Como já verificámos, a interdisciplinaridade entre as diferentes expressões artísticas e as outras áreas curriculares oferece diversas vantagens ao processo de ensino e aprendizagem, revelando-se importantes na articulação do currículo. Moser (2015) sublinha que são as “vivências e experiências a que as crianças estão sujeitas” (p. 9), que desenvolvem as “capacidades perceptivas, manipulativas e criativas” dando a possibilidade de articular “as diferentes áreas do saber, servindo de motivação na abordagem a novos conteúdos ou consolidação de conhecimentos adquiridos” (Fortunato, 2013, p. 32).

Neste contexto, segundo Bassadas *et al* (1996), cabe ao professor proporcionar aos alunos a compreensão dos diferentes conteúdos das diferentes áreas curriculares. O professor deve organizar atividades e promover situações de aprendizagem significativa, também preconizada pelo programa do 1.º CEB.

Estas atividades e situações de aprendizagem significativa podem ser auxiliadas pelas expressões artísticas. Assim, apresentamos alguns exemplos de como se podem articular as expressões referidas anteriormente com as restantes áreas curriculares presentes no programa do 1.º CEB.

No que concerne à expressão dramática, Beauchamp, refere que esta usa essencialmente movimento, ritmo, forma e cor, o que a torna um meio pedagógico que permite à criança uma evolução na sua aprendizagem, pois quando tem contacto com estas características expressa-se livre e espontaneamente. Esta disciplina possui um método de ensino diferente das outras, visto que não tem um manual que deve ser seguido, nem conteúdos teóricos para serem expostos. Estas características levam a que esta expressão artística seja englobante, pois para além de permitir à criança dominar melhor o seu corpo, conhecer melhor o outro e dar mais atenção ao espaço que a rodeia, permite ainda integrar outras formas de expressão e comunicação, bem como integrar

conteúdos de diferentes áreas curriculares, sem que os alunos se apercebam. Desta forma, proporciona à criança uma maior motivação para a aprendizagem dos saberes. A expressão dramática, permite à criança uma “grande liberdade de linguagem e de gestualidade, já que as palavras sonoras e os movimentos ritmados acontecem no espaço da aula” (Beauchamp, 1997, p. 1).

Tendo em consideração este contexto, será a expressão dramática, enquanto ferramenta lúdico-didática, capaz de auxiliar a criança numa melhor compreensão de outros conteúdos curriculares? Beauchamps dá-nos a resposta a esta pergunta com a citação anterior, ao referir-se à liberdade de linguagem no espaço da sala de aula.

Sabemos de outra disciplina que dá grande importância à linguagem, a Língua Portuguesa que contém um domínio intitulado de Oralidade. Ora, se a expressão dramática também trabalha a linguagem, já temos aqui uma ponte entre duas disciplinas diferentes. Podemos verificar nas metas curriculares de Português do 1º ano do ensino básico (Buescu *et al*, 2015, p.9 - 44), no domínio da Oralidade, um conteúdo que se refere à “Articulação, entoação e ritmo”, que tem subjacente o objetivo: “Produzir um discurso oral com correção” e que, para ser cumprido, recorre aos descritores: “Falar de forma audível. E articular corretamente palavras.”. Ou seja, a Expressão e Educação Dramática, dá primazia à linguagem, bem como a Língua Portuguesa. Desta forma podemos concluir que estas duas áreas curriculares se completam e podem ser trabalhadas em conjunto. Quando se pede aos alunos que leiam um texto com entoação, já estamos a usar ferramentas da Expressão e Educação Dramática, pois vão dramatizá-lo, ainda que sem movimentos corporais ou gestos, mas através da linguagem oral. Outro exemplo que destacamos, consta nas metas curriculares de Português do 2.º ano do ensino básico (Buescu *et al*, 2015), no domínio da Oralidade, na qual está presente um conteúdo que tem como objetivo “Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.” (p.48) e que um dos descritores propõe, “Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.” (p.48). Neste exemplo, conseguimos verificar mais uma vez a presença da Expressão e Educação Dramática, nesta área curricular, pois o próprio descritor de desempenho refere que os alunos devem realizar dramatizações.

Para nos ajudar a responder à questão colocada anteriormente, surgem ainda outros autores que nos podem elucidar melhor acerca da articulação que pode ser estabelecida entre estas duas áreas, Barret e Landier, afirmam que a criança ou aluno na prática da Expressão Dramática está perante

diferentes situações de comunicação verbal, quando tem, por exemplo, de interpretar diferentes papéis, sendo que para os executar precisa de se adaptar a eles. Temos, portanto, aqui presente mais uma vez a ligação da Expressão Dramática com a Língua Portuguesa. As autoras referem ainda que as discussões que surgem entre grupos na sala de aula “apuram o discernimento e desenvolvem a argumentação; favorecem igualmente a escuta, a atenção ao outro, a aceitação da diferença, noções que realmente enriquecem a expressão oral, consciente da sua função comunicativa.” (Barret e Landier, 1999, pp. 13-14).

As autoras, ao referirem que o diálogo entre grupos é importante para a atenção ao outro e para a aceitação da diferença, remetem-nos para outra disciplina também inserida no currículo de aprendizagens do 1.º CEB, o Estudo do Meio. Neste âmbito, salientamos um aspeto crucial que incide na cidadania, no respeito e na atenção pelo outro, saber ouvir e aceitar a diferença. Podemos verificar que no Programa de Estudo do Meio, no Bloco 2 denominado “À descoberta dos outros e das instituições”, está presente um conteúdo intitulado “A vida em sociedade” direcionado para o 2º ano de escolaridade, que tem subjacentes os objetivos: “Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social. E respeitar os interesses individuais e colectivos” (Ministério da Educação, 2004, p. 111).

Neste contexto interdisciplinar acabámos de aferir dois exemplos em que existe a interdisciplinaridade com a expressão dramática. No entanto, nem sempre esta interdisciplinaridade é promovida de forma direta e intencional, mas poderá sê-lo. Se considerarmos a possibilidade em dramatizar um texto que faça parte do programa de Língua Portuguesa ou da área de Estudo do Meio, podemos, de forma intencional, promover um encontro destas áreas, com o objetivo de as crianças assimilarem melhor a narrativa do texto de Português ou de Estudo do Meio e trabalharem a Oralidade. Desta forma, concordamos com Reis (2005) defendendo que “[a] expressão dramática ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer o meio circundante, a conhecer os outros (...)” (p.14). Não obstante, a criança estará também a trabalhar a imaginação, a criatividade, a capacidade de interpretação, assim como a escuta e a atenção ao outro, aspetos já referidos por Beauchamps (1997).

Contudo, podemos ainda interligar a Expressão e Educação Dramática a outra área curricular, a Expressão e Educação Físico-motora, pois recorreremos ao nosso esquema corporal, essencialmente, através de gestos e de movimentos. Por isso “a expressão dramática, pelo desempenho dos corpos no espaço, o movimento, a abordagem rítmica, o desenvolvimento dos reflexos, permite construir, modificar, apurar o esquema corporal” (Barret e Landier, 1999, p.14).

Corroborando ainda com esta ideia “no plano físico, utiliza e coordena actividade motora, exterioriza e harmoniza as relações sensório-motoras” (Reis, 2005, p.14).

A interdisciplinaridade com a Expressão e Educação Dramática pode também ser estabelecida com a área da Matemática, pedindo aos alunos que com o seu corpo construam números e criem situações simples de subtração, de adição e de multiplicação. Nesta criação corporal e de raciocínio, a criança está a trabalhar, as expressões corporal e dramática, como também a matemática.

No que concerne à relação interdisciplinar de Expressão e Educação Plástica com outras áreas curriculares, Sousa (2003) afirma que esta integração pode ser feita “numa convergência de atuações e de propósitos, claramente voltada para a verdadeira essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanista, a formação dos seus valores morais e éticos” (p. 63).

Seguindo esta linha de pensamento, a Expressão e Educação Plástica possibilita ao professor um trabalho interdisciplinar, facilitando a “criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão e Almeida, 2018, p.42).

Outra área curricular com a qual é possível estabelecer interdisciplinaridade é o Estudo do Meio, quando, por exemplo, se pintam as capas para as avaliações de cada período que normalmente remetem para as estações do ano, pertencente ao ponto 2 “Os Aspectos Físicos do meio local” do 3º bloco, denominado “À descoberta do ambiente natural”.

Assim, o professor deve proporcionar espaços e dinâmicas interdisciplinares para que se consiga explorar esta área expressiva, estimulando a expressão livre e criativa dos alunos avultando desta forma as suas aprendizagens.

As expressões podem ainda fazerem interdisciplinaridade entre si, neste caso, a Expressão e Educação Plástica com a Expressão e Educação Dramática, quando refere o objetivo “Inventar, construir e utilizar adereços e cenários”, do ponto “Linguagem verbal e gestual”, do 2º Bloco denominado “Jogos dramáticos”. Ainda neste bloco, surge o objetivo “Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto: lendo; recitando”, inserido no domínio da “Linguagem verbal”, onde também podemos verificar interdisciplinaridade com o Português.

Em relação à Expressão e Educação Físico-motora, Barreiros (1992), refere que “a estruturação cognitiva da criança é facilitada pelas experiências do movimento, na base da educação física-motora”, (p. 15).

Nesta sequência, apresentamos, de seguida, alguns exemplos de como as outras áreas curriculares podem ser trabalhadas nesta expressão artística.

O jogo *barra do lenço* pode ser adaptado pelo docente para estimular o cálculo mental, fazendo deste modo interdisciplinaridade com a Matemática. O professor verbaliza operações, para que os alunos as calculem e percebam se é o seu número que está a ser chamado. A título de exemplo “Chamo o resultado da operação 4 mais 4”. A criança que possui o número 8 deve movimentar-se, e assim sucessivamente.

No que se refere à interdisciplinaridade com Expressão e Educação Musical Marques (2013), afirma que esta expressão fomenta os sentidos estético e artístico. Refere ainda que a criança no seu dia a dia desenvolve o seu pensamento musical, ao ouvir música, ao cantar e dançar músicas infantis e ao ter contacto com instrumentos musicais.

Nesta sequência, Neno (1995) refere que “a educação musical ocupa um lugar privilegiado no contexto da formação estática do educando, não só pela natureza popular que reveste e pelo fácil acesso à forma mais vulgar de a cultivar – o canto – mas também pelo papel que desempenha no campo estritamente pedagógico, como espaço de interdisciplinaridade onde convivem, interaccionado-se, as línguas, a matemática, o movimento, a física, áreas de saber que contribuem decisivamente para o desenvolvimento integral da pessoa.” (p.79).

Relativamente aos benefícios da interdisciplinaridade com as outras áreas curriculares Snyders (2008), refere que “Para alguns alunos é a partir talvez da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o mito de beleza que há nas ciências e nas técnicas.” (p.138).

Como podemos verificar, as expressões artísticas são uma mais-valia para a aprendizagem ou consolidação de conteúdos programáticos de todas as áreas curriculares, facilitando deste modo o processo de ensino e aprendizagem. É com a interdisciplinaridade que se proporciona aos docentes a possibilidade de métodos de ensino diferenciados e aos alunos aulas mais motivadoras

despertando assim o seu interesse, como refere o Roteiro para a Educação Artística, publicado pela UNESCO (2006), “[i]ntegrar as artes no ensino de outras matérias, nomeadamente a nível do ensino básico, pode ser uma via para evitar a sobrecarga curricular” (p. 12).

2.3. Exemplos de momentos de interdisciplinaridade em contexto de estágio

Dada a importância de momentos de interdisciplinaridade entre as expressões artísticas, a Expressão e Educação Físico-motora e as outras áreas curriculares, acreditamos ser interessante apresentar alguns exemplos desses momentos de interdisciplinaridade que tivemos oportunidade de colocar em prática no decorrer do estágio.

Nesta sequência apresentamos um exemplo prático de interdisciplinaridade entre três expressões (Expressão e Educação Plástica, Dramática e Musical) e o Estudo do Meio. Os alunos representaram uma peça de teatro de fantoches com recurso a uma música, relativa à estação do ano em que nos encontrávamos, a primavera. Esta atividade reflete quatro momentos diferentes apresentados no anexo 1, assim como os objetivos e áreas curriculares inerentes. O primeiro momento refere-se à área de Estudo do Meio, onde se pretende alcançar o objetivo “Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos.”, concretizando-se através de um diálogo com a turma sobre as características desta estação do ano bem como as datas a ela intrínsecas. No segundo momento, os alunos construíram o seu próprio fantoche com material reciclável, para de seguida se distribuírem personagens e ler-se o guião a representar. O último momento consistiu em ouvirem e aprenderem a música para finalmente apresentarem o resultado no fantocheiro da escola.

Na área curricular de Estudo do Meio surge um exemplo prático de interdisciplinaridade com a Expressão e Educação Plástica, onde foi proposto aos alunos a construção de um sistema solar, sendo que é um conteúdo do 3º ponto denominado “Os astros” do 3º Bloco designado “À descoberta do ambiente natural”.

Na área da Matemática também é possível a realização de interdisciplinaridade com a Expressão e Educação Plástica, quando se recorre ao compasso para desenhar figuras e, posteriormente as colorir. Passo a apresentar mais um exemplo prático aplicado no estágio, descrito no anexo 2, onde os alunos desenharam rosáceas com recurso ao compasso e de seguida as coloriram. Nesta atividade verifica-se o sucesso da interdisciplinaridade pois os alunos praticaram a utilização do

material, verificando-se uma melhor manipulação do mesmo em exercícios posteriores da área da Matemática.

Apresentamos de seguida o exemplo, de um momento de interdisciplinaridade entre a Expressão e Educação Dramática e a Matemática. Quando em pequenas dramatizações se exige a necessidade de concentração e de orientação no espaço, está a pôr-se em prática um dos conteúdos presentes no 2º Bloco da Área de Matemática denominado “Forma e Espaço (Iniciação à Geometria)”, tendo nele incluído um objetivo que refere “Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objectos” (Ministério da Educação, 2004, p. 181).

Relativamente à Expressão e Educação Físico-motora, temos o exemplo de um jogo onde se trabalharam conteúdos do Estudo do Meio, *o jogo da fronteira*. O espaço foi dividido em duas partes, sendo que na linha central se situava a fronteira. Definiu-se que cada lado tem o nome de dois países diferentes, que fazem fronteira na realidade, trabalhando deste modo o Bloco 4 de Estudo do Meio denominado “À descoberta das inter-relações entre espaços”. De seguida definiu-se a forma de deslocação dos alunos (saltar, caminhar, saltar ao pé do coelho, entre outros) e explicitou-se que, quando os alunos ouvirem a palavra *fronteira*, teriam que se deslocar para a linha central e ficar em estátua aguardando novas instruções. Quando ouvirem os nomes dos países teriam de se deslocar para o lado correspondente.

No que concerne à Expressão e Educação Musical, apresentamos o exemplo dos momentos em que os alunos aprenderam músicas, fazendo-se diretamente interdisciplinaridade com o Português, ao fazerem a leitura da letra da música. Este conteúdo encontra-se explícito no programa desta área curricular no objetivo “Ler e interpretar textos narrativos e poéticos”, do ponto “1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura do domínio de comunicação escrita”.

Outro exemplo de interdisciplinaridade, desta vez com a área curricular de Matemática, remete para as músicas referentes a conteúdos programáticos desta unidade curricular. No que concerne às formas geométricas temos o exemplo do vídeo denominado de “A Rua das Formas”²⁹, o qual apresenta algumas formas geométricas, e as suas principais características. Podemos ainda apresentar outro exemplo de um conteúdo programático encarado, por grande parte dos alunos, como um conteúdo difícil, as tabuadas. Existe um canal na plataforma *Youtube*, apresenta

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=tN5aDt07ZWg>, consultado em 26 de janeiro de 2022.

diferentes músicas referentes a diversas temáticas do programa curricular do 1.º CEB, em que um deles intitula-se “Tabuada dos 7, 8 e 9”³⁰.

Estes foram alguns dos vários momentos enriquecedores e cruciais de interdisciplinaridade que ocorreram durante o estágio curricular. Alguns deles aconteciam naturalmente aquando da exposição dos conteúdos ou a realização de exercícios práticos.

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=HjKZbp6AekE> , consultado em 26 de janeiro de 2022.

3. Educação pela Arte através do Lúdico

As expressões artísticas enaltecem a importância que a arte tem na vida e no desenvolvimento das crianças, Platão (1998) refere que

“[uma] (educação artística) é a única que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma... devemos fazer Educação com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando a razão surge, a Arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem-vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares” (in “Fedro”).

A LBSE (1986), promove o ensino da educação artística bem como a sua integração no sistema de ensino, no artigo 7º, nas alíneas a) e c)³¹.

Foi também o movimento da Escola Nova, que teve início no século XX, influenciado por Decroly e Montessori, defendendo a ideologia do “saber fazendo” de Dewey e do Movimento de Educação pela Arte iniciado por Read nos anos 50, que desencadeou um olhar diferente para as expressões artísticas. Surgiu deste modo uma formação de professores em Educação pela Arte, entre 1971 e 1982, no Conservatório Nacional de Lisboa. Segundo Câmara (2007) essa formação pretendia que as expressões artísticas fossem uma abordagem globalizadora no meio escolar, no entanto, com a criação das Escolas Superiores de Educação, este objetivo não foi alcançado, pois o

³¹ “Artigo 7.º (Objectivos): a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;”, retirado de Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>, acessado no dia 20 de janeiro de 2022.

objetivo das escolas era a formação geral de professores para que articulassem as várias áreas do saber.

3.1. A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem

As expressões artísticas têm uma vertente lúdica e pedagógica que permite ao professor trabalhar conteúdos das diferentes áreas.

Segundo Damásio (2001) a educação das artes e das humanidades “proporciona a estrutura moral que uma sociedade saudável requer e que é posto à prova pelo contínuo desenvolvimento social” (p.15) e sem essa vivência “é pouco provável que os seres humanos venham a desenvolver o tipo de imaginação e pensamento inovador, e intuitivo, que levará à criação do que é novo” (Ibidem: 15).

Robinson (2006) defende que a imaginação, a criatividade e a inovação são capacidades inerentes a todos os indivíduos. Essas podem ser trabalhadas para que sejam aplicadas, pois existe uma forte relação entre estas três aptidões, visto que a imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade, a aplicação da imaginação e a inovação faz uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia.

Estas são exploradas e trabalhadas pelas expressões artísticas e que, segundo Rocha (2014), equilibram a comunicação e a expressão através do jogo, já que é através deste “que as crianças satisfazem as suas necessidades de expressão desenvolvendo a sua personalidade.” (p.37)

Segundo a mesma autora, as expressões artísticas devem ser aplicadas como forma de vivências e experiências de jogos criativos e expressivos, encaradas como atividades lúdicas que proporcionem o uso do seu corpo, colaborando deste modo para o desenvolvimento integral da criança. Estas desenvolvem ainda o pensamento criativo, para que a criança consiga atitudes de participação ativa e inovadora, conseguindo criar soluções.

Estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas potencialidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva. (...) Só uma educação voltada para a criatividade poderá permitir uma disponibilidade criadora face aos problemas desconhecidos que se deparem, através de uma constante adaptação às novas formas, de uma constante invenção de novos

processos e de uma constante colaboração e cooperação social. (...) A educação criativa procura o desenvolvimento da capacidade que o homem tem de conseguir imaginar, inventar e criar coisas novas e originais. A capacidade de avançar para além do conhecimento e da mera inteligência associativa (Sousa, 2003, pp. 196-197).

Segundo Cunha (2001), os jogos podem ser usados de uma forma rentável em sala de aula, ou seja, que cumpram com os objetivos a serem explorados e alcançados, tendo em conta o público-alvo e a realidade em que se aplicam os jogos. Para a autora, o ato de brincar permite a construção do conhecimento de forma natural e agradável, sendo um agente de socialização, criando e desenvolvendo a autonomia.

Para Piaget (1979), o jogo é essencial na vida da criança, pois desde cedo que está presente na sua vida, quando repete situações por prazer. Nos períodos dos 2-3 e 5-6 anos ocorrem os jogos simbólicos, através dos quais relembra situações passadas representando-as.

Mais tarde surgem os jogos dotados de regras, transmitidos através do contacto social entre crianças. Desta forma, o jogo torna-se importante para o desenvolvimento infantil, pois quando as crianças jogam, assimilam podendo no futuro aplicar na realidade os conhecimentos adquiridos. Esta ideia vai ao encontro do que defende Cunha (2001, p.24), “[o] brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer.”.

Friedmann (1996) corrobora referindo que as atividades lúdicas permitem momentos de cooperação, de interação e de convivência, desenvolvendo deste modo o raciocínio, que resulta numa aprendizagem significativa e numa maior motivação do aluno.

Winnicott (1995) dá importância às atividades lúdicas, enfatizando o prazer e entusiasmo que envolve o aluno, levando-o a executar as atividades com um bem-estar emocional, envolvendo-o e canalizando-o para o que está a ser posto em prática.

Nesta sequência, concluímos que as expressões artísticas devem ser aplicadas no processo de ensino e aprendizagem, pois é através das suas atividades lúdicas que conseguimos introduzir novos conteúdos ou consolidar conteúdos já mobilizados de forma motivadora. É através deste

tipo de prática que o aluno se conhece a si próprio, adquirindo dessa forma valores e conhecimentos úteis para o seu quotidiano e percurso escolar.

4. O papel do professor na prática das expressões artísticas

O professor tem um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem, bem como na vida dos alunos. Tendo em consideração o estágio realizado e o contacto direto com os alunos, concluímos que os alunos encaram o professor como um exemplo e como um guia. As crianças veem no professor um melhor amigo, que sempre que precisam tanto a nível pessoal como a nível escolar, podem procurar ajuda nele.

No que concerne ao papel do professor na prática das expressões artísticas, é ele que tem a função de planear, organizar e orientar os momentos onde estas são exploradas. Porém para isso ser possível, precisa de formação para que se cumpram os objetivos pretendidos.

O Roteiro para a Educação Artística (2006) considera que a formação de professores do ensino básico tem de ser relevante e eficiente. Este documento preconiza a importância do acesso dos professores aos materiais específicos de cada área, pois sem ensino criativo não há aprendizagem criativa. Refere ainda que para a educação ser de boa qualidade deve incluir uma educação artística, promovendo a perceção, a perspetiva, a criatividade, a iniciativa e a reflexão crítica.

Na Conferência Nacional de Educação Artística, realizada no Porto em 2007, no seguimento do evento organizado pela UNESCO no ano anterior em Lisboa, destacou-se a urgência de qualificar a educação artística na formação e qualificação dos professores e educadores bem como de outros profissionais associados à formação artística.

(...) Dada a grande pertinência social da educação artística, e a necessidade de a qualificar de acordo com as exigências de um processo de desenvolvimento português no contexto europeu e global, recomenda-se a promoção e aplicação de estratégias para implementar, monitorizar e avaliar projectos de educação artística de qualidade, de forma a impulsionar, estabilizar e solidificar um conjunto de boas-práticas, a partir de recursos humanos e materiais contextualizados e sustentáveis (Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística 2007: s/p).

Quanto ao desenvolvimento curricular no 1.º CEB, estabeleceu-se que os professores devem encarregar-se do cumprimento integral do currículo incluindo a área das expressões, devendo ainda sempre que possível conseguir a transversalidade de saberes e práticas. Os professores devem diversificar a oferta de disciplinas artísticas, tendo em consideração o contexto onde as vão aplicar.

Neste âmbito os professores têm a função de integrar todas as expressões artísticas no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que as crianças se possam expressar livremente orientando-as para que os objetivos didáticos sejam alcançados

Capítulo IV – Abordagem Metodológica

No quarto capítulo, procedemos à apresentação da abordagem metodológica utilizada para estudar a problemática escolhida, apresentando a natureza da investigação, delimitando o universo e o tipo de amostra, expondo as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados. Apresentamos os dados recolhidos para, posteriormente, refletirmos sobre os mesmos, revelando também as conclusões retiradas, concluindo com breves recomendações e sugestões.

1. Natureza da investigação

A interdisciplinaridade é um conceito que, ao ser aplicado, contribui para um processo de ensino e aprendizagem mais motivador, profícuo e rentável. Esta permite ao docente explorar os conteúdos das áreas curriculares mais teóricas (Português, Matemática e Estudo do Meio), através das áreas curriculares mais práticas (Expressões Artísticas e Expressão e Educação Físico-motora).

A interdisciplinaridade com as expressões artísticas, para além de momentos motivadores permite também a exploração de outras capacidades como a motricidade fina e grossa e a interação social entre os alunos, promovendo ainda uma educação holística, permitindo trabalhar diferentes conteúdos das diferentes áreas curriculares.

Partindo destes pressupostos foi delineado como objetivo geral:

- Perceber de que forma a interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas é utilizada pelos professores do 1.º CEB.

Como objetivos específicos propomos:

- Compreender a importância do recurso às expressões artísticas no processo de ensino e aprendizagem.
- Clarificar os benefícios das expressões artísticas para uma melhor apreensão de conteúdos de outras áreas curriculares.
- Desenvolver as vantagens do recurso à interdisciplinaridade entre as expressões artísticas e as outras áreas curriculares no processo de ensino e aprendizagem.

Com base nestes objetivos foi formulada a seguinte questão de investigação:

- A interdisciplinaridade é aplicada pelos docentes do 1.º CEB no processo de ensino e aprendizagem?

Procuramos ainda responder às seguintes questões:

- Qual o perfil sociodemográfico dos participantes no estudo?
- Qual a dimensão do conhecimento do conceito de interdisciplinaridade?
- Em que proporção o conceito de interdisciplinaridade é aplicado pelos professores do 1.º CEB?
- Quais as razões que levam os professores de 1.º CEB a recorrer à interdisciplinaridade entre as expressões artísticas e as outras áreas curriculares?
- Quais as expressões artísticas mais utilizadas pelos professores do 1.º CEB?

A investigação caracteriza-se por ser uma pesquisa quantitativa, pois utilizou-se o questionário semiestruturado, ou seja, com perguntas fechadas e abertas.

A pesquisa quantitativa quantifica os dados, comprovando a validade de uma teoria baseando-se em análises estatísticas³², “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” (Bell, 2008, p. 19). No que concerne à apresentação dos dados Knechtel (2014) refere que estes são expostos através de tabelas, gráficos e/ou textos.

Segundo Santos e Henriques (2021, p. 9) “A abordagem quantitativa na investigação no campo educacional tem acrescentado um valor significativo no conhecimento e interpretação de fenómenos transversais”.

1.1. Delimitação do Universo e tipo de amostra

Para a realização de um estudo é necessário ter em consideração o grupo de sujeitos em que irá incidir a investigação. Neste contexto, tendo em conta a natureza da investigação e as características do estudo, trata-se de uma amostra não probabilística por conveniência, pois a

³² Informação obtida e adaptada em:

https://dtcom.com.br/wayco/temas/section_2/pesquisa_qualitativa_e_quantitativa/sections/pdf/THEME4285.pdf, acessado em 25 de abril de 2022.

recolha de dados está baseada em critérios estabelecidos previamente. FUNDAMENTAR Neste caso o universo deste estudo são os professores do 1.º CEB de todo o país (Portugal).

Iniciámos a recolha de dados em dezembro de 2021 e concluímos em abril de 2022. A amostra consiste em 124 professores do 1.º CEB, que lecionam entre o 1.º e o 4.º ano de escolaridade. Inicialmente a amostra era composta por 126 docentes, no entanto dois deles não lecionam em Portugal, neste sentido, para que a amostra se apresente coerente, eliminaram-se essas duas respostas.

No que concerne à definição de amostra não probabilística, segundo Marotti *et al* (2008), este tipo de amostra utiliza-se quando não se conhece o tamanho do universo e os inquiridos são selecionados segundo critérios subjetivos do pesquisador.

Para este estudo foram recolhidas respostas dos vários pontos do país, incluindo os arquipélagos dos Açores e da Madeira.

1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a concretização de qualquer investigação é necessário proceder à recolha de informação de forma credível de modo a tornar o estudo válido. O processo de recolha de informação baseou-se na concretização de inquérito através de questionário a professores do 1.º CEB.

Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (p.128).

O questionário é composto por perguntas abertas e fechadas, sendo, por isso, um questionário misto. Para Santos e Henriques (2021), o investigador usa este tipo de questionários quando pretende conseguir informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa.

O questionário foi respondido *online* através da plataforma *Google* Formulários e era constituído por 19 questões, duas das quais de resposta aberta. No apêndice 1, apresentamos as questões colocadas aos inquiridos.

Este trabalho desenvolveu-se, ainda, a partir de pesquisa bibliográfica, focando-se fundamentalmente em relatórios, artigos científicos e livros relativos ao tema em estudo. Segundo Dorsa (2020) “A revisão de literatura é fundamental para a escrita de um texto científico, independentemente do gênero: uma tese, uma dissertação, um projeto ou a escrita de um artigo científico de revisão.” (p. 681).

2. Apresentação e tratamento de dados

O tratamento estatístico das variáveis: tempo de serviço, tipo de vínculo com a escola, aplicação da interdisciplinaridade, região onde leciona, idade, nível de escolaridade e importância da aplicabilidade da interdisciplinaridade foi realizado com recurso ao IBM SPSS Statistics version 25.0, 2012 (IBM, Chicago, Illinois, USA). Este programa permite rigor na organização da investigação, possibilidade de se voltarem a utilizar os mesmos dados, facilidade de armazenamento dos dados para posteriores tratamentos e possibilidade de manipulação de dados com grande complexidade. Foi realizada estatística descritiva para cada uma das variáveis referidas de forma a caracterizar a amostra. Todas as variáveis foram testadas para a normalidade, usando o teste Kolmogorov-Smirnov. Não tendo sido possível identificar a normalidade da população, foram usados testes não paramétricos referidamente o teste Mann-Whitney-Wilcoxon e Kruskal-Wallis. Além deste tratamento de dados, os dados de resposta aberta foram tratados com recurso ao *software* Excel, onde se fez uma descritiva de cada uma das variáveis.

A tabela 2 apresenta a estatística descritiva das variáveis: gênero, idade, escolaridade, região, tempo de serviço, conhecimento do conceito, importância da aplicabilidade e aplicação da interdisciplinaridade.

Tabela 3 - Estatística descritiva das variáveis: sexo, idade, escolaridade, região onde leciona, tempo de serviço, conhecimento do conceito, importância da aplicabilidade e aplicação da interdisciplinaridade

		Statistics								
		Género	Idade	Escolaridade	Regiao	Escola	Tempo_Servi co	Conheciment o_Conceito	Importancia_ Aplicabilidade	Aplicação
N	Valid	124	124	124	124	124	124	124	124	124
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1,85	5,34	2,30	1,99	1,18	18,59	1,01	1,01	1,08
Median		2,00	6,00	2,00	2,00	1,00	21,50	1,00	1,00	1,00
Std. Deviation		,354	2,087	,525	,811	,384	12,001	,090	,090	,273

Fonte: Própria

Como é possível observar, a dimensão total da amostra é de 124 sujeitos que foram considerados válidos para análise. Para cada uma das variáveis é apresentada a média, mediana e desvio padrão.

É importante salvaguardar que cada variável é codificada, em SPSS, de modo a ser analisada. Assim, para a variável género, é considerado como 1 género masculino e 2 género feminino. Na tabela seguinte podemos observar que dos 124 inquiridos, 18 eram do género masculino (14,5%) e 106 do género feminino (85,5%).

Tabela 4 - Variável género

		Género			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	18	14,5	14,5	14,5
	Feminino	106	85,5	85,5	100,0
Total		124	100,0	100,0	

Fonte: Própria

Para a variável idade foram considerados intervalos de idade onde 1 representa idades entre os 20 e 25 anos; 2 - idades entre os 26 e 30 anos; 3 - idades entre os 31 e 35 anos; 4 - idades entre os 36 e 40 anos; 5 - idades entre os 41 e 45 anos; 6 - idades entre os 46 e 50 anos; 7 - idades entre os 51 e 55 anos; 8 - idades entre os 56 e 60 anos e 9 - idades entre os 61 e 65 anos de idade.

Na tabela seguinte podemos ver o peso de cada grupo de idades na amostra. Assim, podemos observar que mais de metade dos inquiridos têm idade igual ou superior a 41 anos. O quartil de idades com maior percentagem de frequência é o de idades compreendidas entre os 46 e 50 anos.

Tabela 7 - Variável idade

		Idade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Entre 20 e 25	4	3,2	3,2	3,2
	Entre 26 e 30	16	12,9	12,9	16,1
	Entre 31 e 35	7	5,6	5,6	21,8
	Entre 36 e 40	7	5,6	5,6	27,4
	Entre 41 e 45	23	18,5	18,5	46,0
	Entre 46 e 50	33	26,6	26,6	72,6
	Entre 51 e 55	12	9,7	9,7	82,3
	Entre 56 e 60	18	14,5	14,5	96,8
	Entre 61 e 65	4	3,2	3,2	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Fonte: Própria

Para a variável escolaridade foram considerados 4 níveis: 1 - bacharelato; 2 - licenciatura; 3 – mestrado e 4 - doutoramento. Como podemos observar na tabela 5, não existe qualquer inquirido que apresente nível de escolaridade de doutoramento. A maior parte dos professores que responderam ao questionário são licenciados, representando 63,7% da amostra, seguindo-se de mestrado e bacharelato que representam 33,1% e 3,2% da amostra, respetivamente.

Tabela 10 - Variável escolaridade

		Escolaridade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	4	3,2	3,2	3,2
	Licenciatura	79	63,7	63,7	66,9
	Mestrado	41	33,1	33,1	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Fonte: Própria

Para a variável região foram consideradas as regiões norte, centro, sul e ilhas, representadas por 1, 2, 3 e 4 respetivamente. Da amostra de estudo, a região norte representa 26,6% da amostra, a região centro representa mais de metade do total da amostra, 54%, a região sul e ilhas representam, respetivamente, 12,9 e 6,5%, como podemos analisar na tabela 6.

Tabela 13 - Variável região onde leciona

		Região			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Norte	33	26,6	26,6	26,6
	Centro	67	54,0	54,0	80,6
	Sul	16	12,9	12,9	93,5
	Ilhas	8	6,5	6,5	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Fonte: Própria

Para a variável tipo de escola onde leciona foram considerados dois níveis; 1 - pública e 2 - privada. A maioria dos professores que compõe a amostra em estudo leciona em escolas publicas (82,3%), sendo que apenas 17,7 % destes lecionam em escolas privadas (tabela 7).

Tabela 16 - Tipo de Escola onde leciona

		Escola			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Publica	102	82,3	82,3	82,3
	Privada	22	17,7	17,7	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Fonte: Própria

No que se refere ao tempo de serviço, sendo uma variável escalar, não foram considerados intervalos de análise.

Para a variável conhecimento do conceito, importância da aplicabilidade e aplicação da interdisciplinaridade, foram considerados como 1 - sim e 2 - não 99,2% dos inquiridos afirmam conhecer o conceito de interdisciplinaridade e apenas 0,8% não conhecem o conceito. Os mesmos valores representam a importância da aplicabilidade, com os professores que conhecem o conceito e reconhecer que este é importante. Por fim, no que se refere à aplicação do conceito, 91,9% dos professores aplica a interdisciplinaridade como ferramenta de ensino e os restantes 8,1% não aplicam (tabela 8).

Tabela 19 - Variáveis conhecimento do conceito de interdisciplinaridade, importância da sua aplicabilidade e aplicação do conceito

Conhecimento_Conceito					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	123	99,2	99,2	99,2
	Não	1	,8	,8	100,0
Total		124	100,0	100,0	

Importância_Aplicabilidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	123	99,2	99,2	99,2
	Não	1	,8	,8	100,0
Total		124	100,0	100,0	

Aplicação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aplica	114	91,9	91,9	91,9
	Não Aplica	10	8,1	8,1	100,0
Total		124	100,0	100,0	

Fonte: Própria

Era objetivo do presente trabalho identificar qual a variável que melhor explica a não aplicabilidade da interdisciplinaridade como ferramenta de ensino. No entanto, na nossa amostra, como podemos ver na tabela 8, a percentagem de professores que não utiliza a interdisciplinaridade no seu dia a dia é de apenas 0,8%. Em termos absolutos, representam apenas dois professores, no universo composto por 124 professores que foram considerados elegíveis para a amostra. Tal faz com que estes dois professores não sejam representativos na amostra recolhida. Assim, qualquer diferença estatisticamente significativa que pudesse ser encontrada ao longo da realização de inferência estatística era meramente aleatória.

De modo a avaliar a realidade dos professores que compõem a amostra, foram feitas algumas questões, que nos permitiram compreender o seu quotidiano e a forma como interagem com os seus alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Através das respostas obtidas, conseguimos perceber que uma grande percentagem dos professores leciona somente um ano escolar (72,6%), porém existe ainda uma percentagem significativa de professores (mais de um quarto do total da amostra) que dirige mais que um ano escolar (27,4%) (gráfico 5).

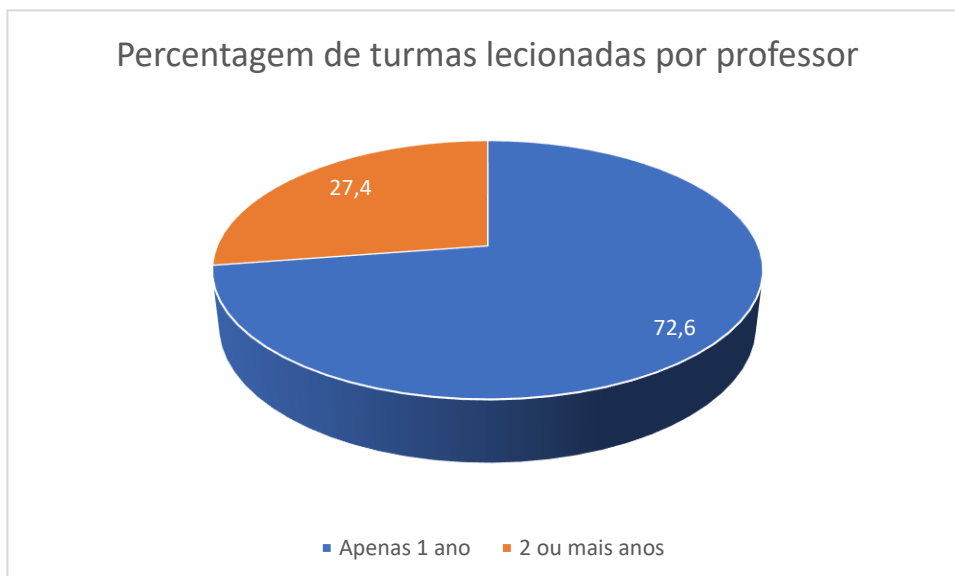


Gráfico 5 - Turmas lecionadas (%)
Fonte: Própria

No que concerne à distribuição de professores pelos anos escolares, temos uma amostra bastante homogênea, como podemos analisar no gráfico 5.

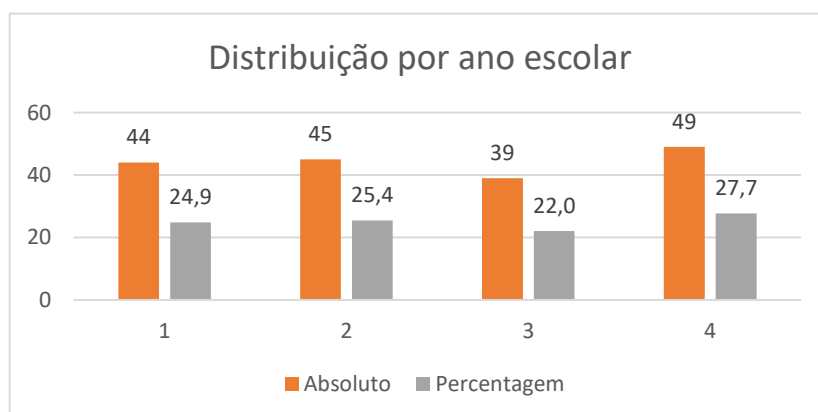


Gráfico 6 - Turmas lecionadas
Fonte: Própria

Quando questionados sobre as razões que levam os professores a considerar importante a aplicação do conceito de interdisciplinaridade, 109 professores referiram que este “permite conciliar conteúdos de diversas unidades curriculares”, 89 professores referiram que “facilita o processo de aprendizagem”, 53 dão importância ao facto de refletir “uma melhor compreensão dos conteúdos” e, por fim, 33 professores consideraram que a interdisciplinaridade “facilita o processo de ensino”.

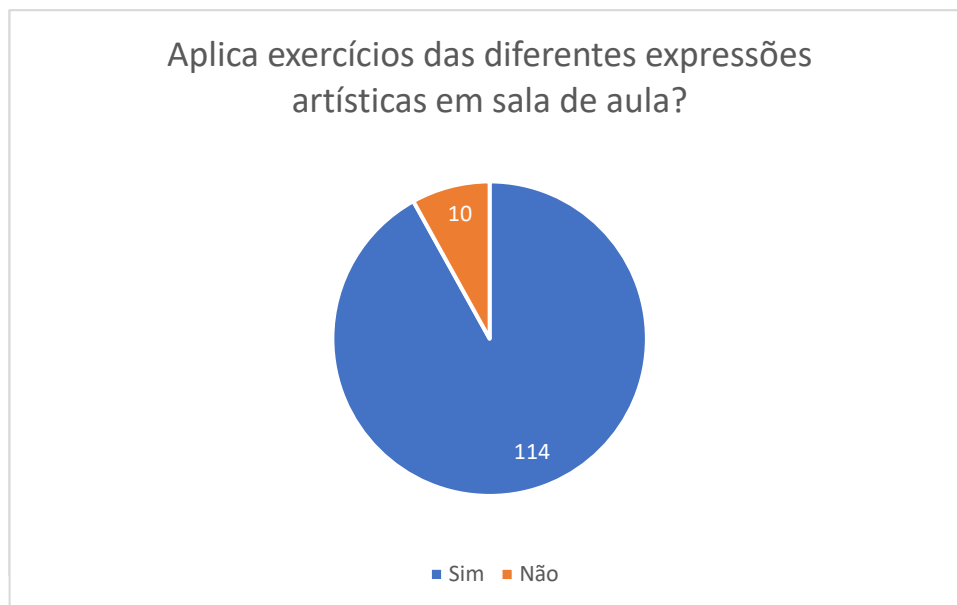


Gráfico 7 – Número de professores que aplicam ou não exercícios das diferentes expressões artísticas em sala de aula

Fonte: Própria

Nesta sequência, quisemos perceber qual o valor da amostra que aplica exercícios das diferentes expressões artísticas em sala de aula. Neste contexto, 114 professores admitiram aplicar exercícios das diferentes expressões artísticas na sala de aula e 10 dos professores revelaram não aplicar.

A utilização das expressões artísticas como meio facilitador da aprendizagem de conteúdos curriculares de outras áreas de estudo é um método usado por 110 (96,5%) professores da nossa amostra e 4 (3,5%) professores não recorrem a este método.

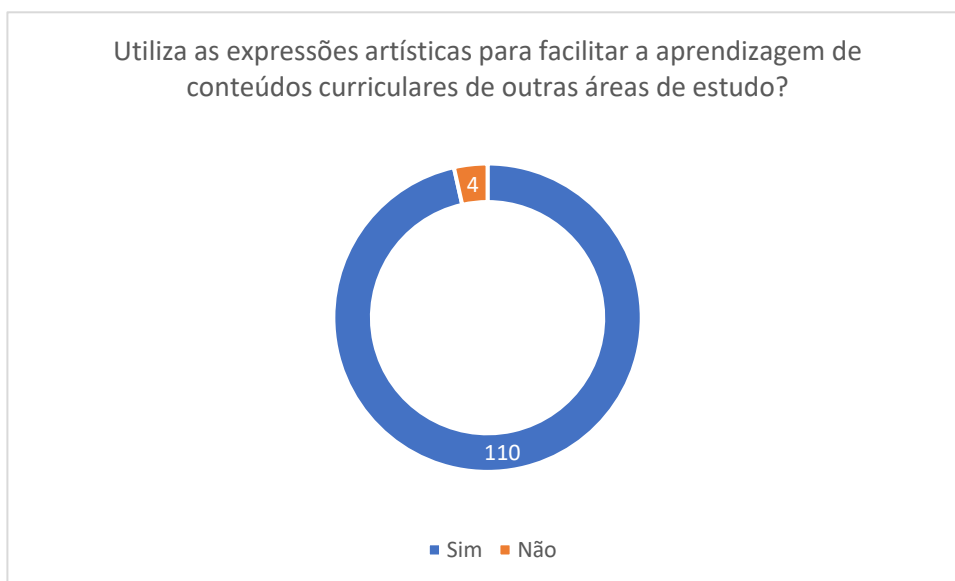


Gráfico 8 – Número de professores que utiliza as expressões artísticas para facilitar a aprendizagem de conteúdos curriculares de outras áreas de estudo

Fonte: Própria

Para os professores que aplicam exercícios das diferentes expressões artísticas pudemos aferir que a expressão mais aplicada é a expressão e educação físico-motora, com 54 respostas. De seguida, a expressão e educação dramática assim como a expressão e educação musical, ambas com 49 respostas. E por fim, a expressão e educação plástica aparece referida como a menos aplicada, com 46 respostas.

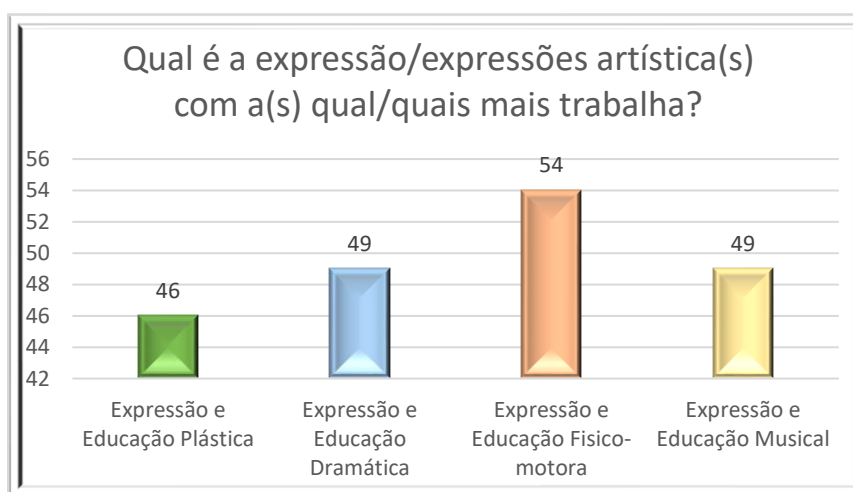


Gráfico 9 - Expressões artísticas com as quais mais trabalham

Fonte: Própria

Cada professor recorre a diferentes métodos para aplicar as expressões artísticas que utiliza. Na figura 16, podemos ler alguns exemplos de respostas dadas. Dos professores avaliados, percebemos que a aplicação da interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas é diferenciada entre todos eles. Avaliando as respostas obtidas inferimos que existem diferentes formas adotadas, no entanto, como este estudo não tem como objetivo avaliar a forma como esta abordagem é aplicada não podemos comentar as formas de aplicação referidas pelos inquiridos. Neste contexto, não sendo objeto de estudo avaliar a melhor forma de aplicação do conceito de interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas podemos apenas referir que os professores inquiridos utilizam diferentes formas de aplicabilidade do conceito e que as suas escolhas são provavelmente influenciadas pelo gosto pessoal e pelo à vontade de cada docente.

Por exemplo, após leitura de um texto "O velho moinho", realizar-se-á a sua dramatização, realizar-se-á a construção de um moinho com catavento e rolo de papel higiénico e será entoada a canção do vento. Este é um exemplo que realizo dentro da sala de aula. existe sempre interdisciplinaridade, pelo menos com uma área de expressões por dia.
outro exemplo trabalhamos o 25 de abril, construímos cravos com capsulas de café e dramatizamos a cena do colocar os cravos nas espingardas pela vendedora de cravos.

Trabalhos práticos e canções

Através de trabalhos expositivos, dramatizações e artes visuais

Através de jogos

Trabalho um conteúdo e tento arranjar um trabalho em expressão plástico para voltarmos a trabalhar o conteúdo de um forma ludica o que faz com que as crianças o interiorizem e façam aprendizagens mais significativas.

Tento aliar sempre aos conteúdos de Matemática, Português e Estudo do Meio (ex: lengalengas, jogos no exterior c conteúdos destas disciplinas,etc).

Figura 16 - Exemplo de respostas de aplicação da interdisciplinaridade em sala de aula
Fonte: Própria

Ao avaliar a frequência da realização de exercícios no âmbito das expressões artísticas identificadas, percebemos que 80 professores (70%), aplicam algum tipo de exercício mais que uma vez por semana, 31 professores (27%) aplicam uma vez por semana e 3 professores (3%) aplicam apenas uma vez por mês.

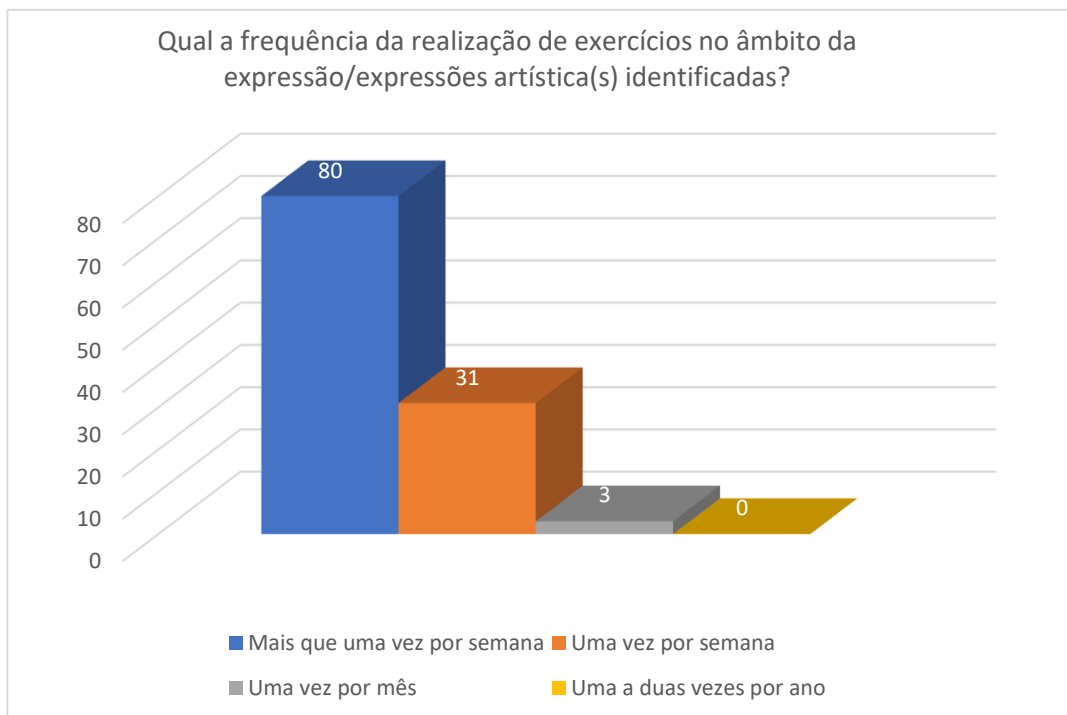


Gráfico 10 - Frequência da realização de exercícios com recurso às expressões artísticas
Fonte: Própria

Relativamente aos conteúdos abordados através das expressões artísticas de acordo com o gráfico 11, podemos concluir que 88 professores recorrem à interdisciplinaridade com as expressões artísticas para trabalhar todas as áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio), 6 professores trabalham a Matemática, 2 professores apenas o Português, 1 professor apenas o Estudo do Meio e 20 professores referiram usar a interdisciplinaridade com as expressões artísticas como forma de trabalhar também disciplinas extra curriculares (cidadania e apoio ao estudo).

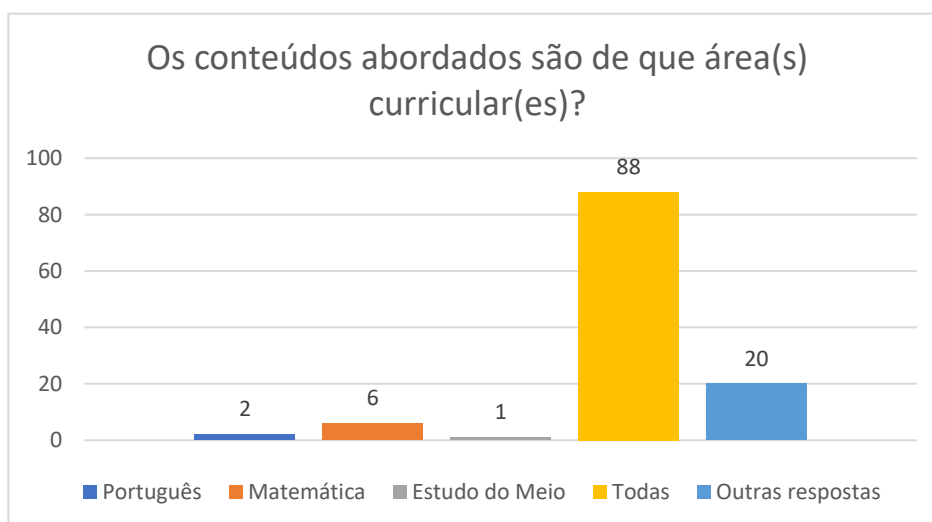


Gráfico 11 - Áreas curriculares exploradas através da interdisciplinaridade com as expressões artísticas
Fonte: Própria

No gráfico 12 podemos analisar as razões referidas pelos professores para aplicar a interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas ao longo do processo de ensino. As três respostas que salientamos foram “os alunos mostram-se mais motivados”, seguida de “as expressões artísticas despertam o interesse dos alunos”, e este método “facilita o processo de aprendizagem”.

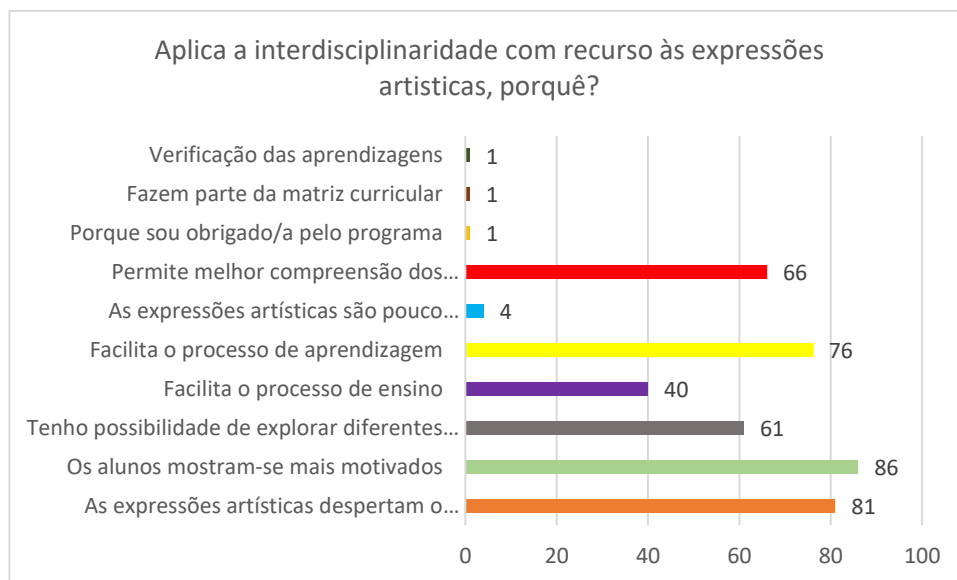


Gráfico 12 - Razões para aplicar a interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas
Fonte: Própria

Para percebermos, dentro dos professores que não aplicam a interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas (10 professores), quais as razões para não o fazerem, a principal razão referida foi a condicionante temporal, devido ao cumprimento do programa e do horário. Foi ainda referida por 2 professores como razão o facto de as turmas terem um elevado número de alunos, não permitindo a aplicação de exercícios interdisciplinares (gráfico 13).

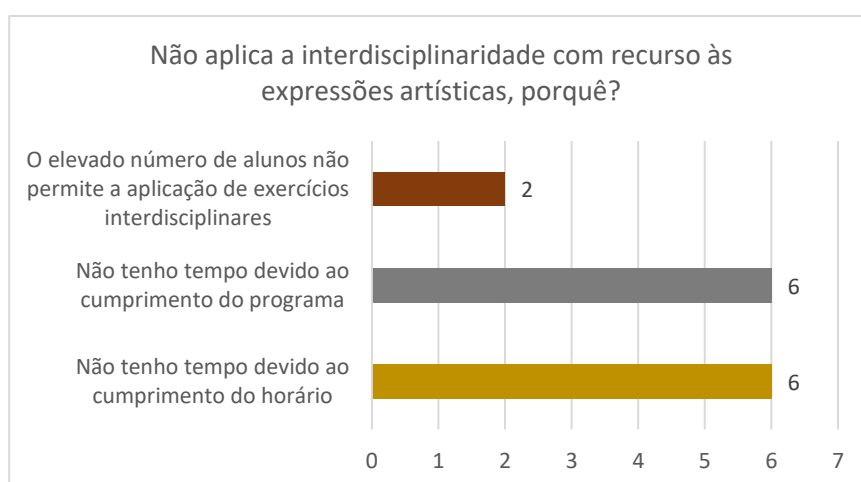


Gráfico 13 - Razões para não aplicar a interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas
Fonte: Própria

2.1. Discussão dos resultados

A interdisciplinaridade é reconhecida como um método útil no processo de ensino e aprendizagem das diferentes áreas curriculares, possibilitando a transversalidade de conteúdos e de aprendizagens. Este conceito aliado às expressões artísticas torna-se ainda mais rentável e motivador para os alunos.

De acordo com os resultados obtidos ao longo do estudo, podemos perceber que a grande maioria (91,2%) dos professores inquiridos utiliza esta ferramenta, sendo que apenas 8,8% dos inquiridos não usa a interdisciplinaridade, independentemente da área curricular usada, o que consideramos um indicador muito positivo da forma como o processo de ensino e aprendizagem é dirigido.

Uma vez que mais de metade da amostra tem idade igual ou superior a 41 anos e, em média, mais de 18 anos de carreira, enfatizamos o facto de continuarem a usar a interdisciplinaridade, visto que a planificação das aulas requer outra atenção e cuidado, bem como a exigência dos professores procurarem outros e novos recursos. Ainda ao nível da exigência ao dirigir uma aula com recurso a este conceito, é mais desafiante do ponto de vista físico e psicológico para o professor, do que se este optasse por lecionar cada área curricular de forma isolada (sem recurso a este conceito).

Não obstante parece ainda claro que a grande maioria dos professores reconhece os benefícios do uso da interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas, visto que 96,5% dos professores utiliza este método. Apenas 3,5% dos professores que aplicam a interdisciplinaridade não recorrem às expressões artísticas para o fazer. A percentagem de professores que recorrem às expressões artísticas para aplicar a interdisciplinaridade é elevada, sendo um indicador de que reconhecem mais valias nestas expressões para a partilha de conhecimentos. Portanto as expressões são encaradas pelos professores como um meio potenciador da aprendizagem, uma vez que estas despertam o interesse dos alunos, fazendo com que estes estejam mais atentos e motivados, facilitando deste modo o processo de aprendizagem.

As razões apresentadas pelos professores que não recorrem às expressões artísticas para aplicar a interdisciplinaridade, incide sobretudo no facto de estes considerarem que o uso da interdisciplinaridade leva a necessidade de despendere mais tempo no processo de ensino. Isto pelo

facto dos dois principais motivos referidos serem falta de tempo devido ao cumprimento do programa e do horário estabelecidos.

A quantidade de vezes que os professores recorrem a esta metodologia para a mobilização de conteúdos é elevada, uma vez que estes aplicam exercícios referentes à interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas mais que uma vez por semana.

As expressões artísticas às quais os professores mais recorrem para conseguirem momentos de interdisciplinaridade com outras áreas curriculares são a Expressão e Educação Físico-motora, a Expressão e Educação Dramática e a Expressão e Educação Musical. Dentro de todas as áreas curriculares, de um modo geral, os professores aplicam esta metodologia para lecionar conteúdos de todas as áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio).

2.2. Conclusões

Após a análise dos resultados obtidos é importante relembrar todo o percurso realizado até aqui. Numa primeira instância podemos concluir que o recurso à interdisciplinaridade através das expressões artísticas é uma prática recorrente no processo de ensino e aprendizagem, confirmando desta forma a revisão de literatura apresentada.

É relevante relembrarmos as questões a que nos propusemos responder. Como referido no início do capítulo, a questão orientadora do nosso estudo é: a interdisciplinaridade é aplicada pelos docentes do 1.º CEB no processo de ensino e aprendizagem? Conseguimos concluir que grande parte dos professores recorre a este método, no entanto, há professores que ainda não o fazem, sendo esta uma percentagem mínima.

No que concerne à pergunta “Qual o perfil sociodemográfico dos participantes no estudo?”, conseguimos perceber que a maioria das respostas provém de professoras primárias, o intervalo de idades mais frequente é entre os 45 e os 50 anos de idade, a maior parte dos professores tem a licenciatura, lecionam numa escola pública e são todos professores que se encontram no ativo.

Também conseguimos perceber qual a dimensão do conhecimento do conceito de interdisciplinaridade e em que proporção este conceito é aplicado pelos professores do 1.º CEB. Apenas um dos inquiridos afirma não conhecer o conceito em estudo assim como não considera importante a aplicação do mesmo em contexto de sala de aula, o que revela que os professores a

lecionar já entendem a importância da aplicabilidade deste conceito e que este pode contribuir para o sucesso escolar.

Relativamente à questão, “quais as razões que levam os professores de 1.º CEB a recorrer à interdisciplinaridade entre as expressões artísticas e as outras áreas curriculares?”, conseguimos perceber que a razão mais votada é o facto de a interdisciplinaridade permitir conciliar conteúdos de diversas áreas curriculares. Desta forma concluímos que este conceito ao ser aplicado é vantajoso para o processo de ensino e aprendizagem.

Com este estudo e respondendo à última questão proposta (quais as expressões artísticas mais utilizadas pelos professores do 1.º CEB?), conseguimos perceber e corrigir uma ideia errada que tínhamos.

Através da experiência vivenciada nos estágios curriculares, deu a entender que a expressão artística mais empregada era a expressão e educação plástica, no entanto a mais usada em momentos de interdisciplinaridade pelos professores é a expressão e educação físico-motora.

Em suma, com a apresentação destes resultados cremos que, alcançamos o maior número de docentes e que estes se interessam pela aplicação da interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas.

3. Recomendações e sugestões

Uma das questões à qual os inquiridos que não aplicam o conceito de interdisciplinaridade tinham de responder refere-se às razões para que isso aconteça. As respostas mais frequentes foram que não o fazem devido à falta de tempo face ao cumprimento do horário e do programa. Seria interessante compreender e pesquisar formas de colmatar este problema.

Reflexão final

Com a conclusão deste trabalho importa referir que os estágios realizados e a elaboração deste relatório final são experiências extremamente enriquecedoras e profícuas para o nosso futuro profissional.

Uma das grandes aprendizagens retidas foi que “devemos fazer o nosso trabalho com paixão e diversão, para que este não se torne desinteressante e para que consigamos cativar as crianças e motivá-las”, como referiu a Educadora cooperante do PES I.

É de sublinhar a atitude da Educadora todos os dias, é admirável a dedicação e paixão com as quais trabalhava, explicava e exemplificava as atividades a realizar.

Lembramos vários momentos que comprovam esta dedicação, explicitando um deles. Num dos primeiros dias de observação em que se denotava algum receio e insegurança, a educadora realizou um exercício de expressão e educação dramática e expressão e educação físico-motora que foi improvisado no próprio momento. A educadora contou e dramatizou uma história e em seguida propôs um jogo, no momento da dramatização houve uma entrega e apropriação do papel. As crianças no momento do jogo involuntariamente dramatizaram também, visto que faziam o papel de alguns personagens. Ou seja, as crianças foram influenciadas pela boa energia e dedicação da educadora.

Este é um aspeto muito pertinente pois a educadora conseguiu conduzir, motivar e captar a atenção do grupo sem eles se aperceberem.

No que concerne ao momento de PES II, os momentos de observação foram importantes para conseguir perceber o ritmo de trabalho da turma e para inferir as estratégias utilizadas pela docente cooperante, conseguimos deste modo, interiorizar as técnicas adequadas a utilizar em cada área, com o objetivo de alcançar momentos de aprendizagem rentáveis. Relativamente aos períodos de regência, importa sublinhar a importância do apoio e coordenação da professora cooperante.

A professora cooperante sempre se mostrou disponível e disposta a auxiliar em qualquer momento, quer em sala de aula, quer nos períodos de planificação e organização das aulas a lecionar, melhorando a minha prestação.

Através dos períodos de regência conseguimos constatar as dificuldades encontradas pelos docentes no momento de lecionar, compreendendo também a importância de planificar e organizar as aulas atempadamente. Desta forma conseguimos proporcionar aos alunos momentos de ensino e aprendizagem mais descontraídos e proveitosos. O professor, ao ter a preocupação de planejar, em contexto de sala de aula, sente-se mais à vontade e disponível para extrapolar e permitir a participação ativa dos discentes. As aulas, ao serem previamente e pormenorizadamente planeadas, o docente consegue pensar em exercícios diversificados, momentos de interdisciplinaridade entre áreas e conteúdos curriculares, pois consegue analisar de forma minuciosa os objetivos que pretende alcançar.

Neste âmbito, através do contacto direto com os alunos, apreendi que o docente tem de conseguir manter a disciplina pois se não o fizer perde o controlo da turma bem como a sua autoridade. Esta disciplina deve ser alcançada através de estratégias diferenciadas e que permitam à criança entender que existem regras que têm de ser cumpridas. Cumprindo-as, consegue uma relação mais próxima e descontraída com o professor.

Os momentos de estágio permitiram-nos entender que, para além das aprendizagens em sala de aula e com os professores, podemos aprender muito com as crianças, principalmente a dar atenção ao mundo que nos rodeia e às pessoas que dele fazem parte. Através do contacto direto com as crianças, conseguimos compreender que o processo de ensino e aprendizagem e as planificações não são estagnadas, pois cada criança tem um ritmo de aprendizagem, cada criança tem as suas próprias dúvidas e dificuldades a serem trabalhadas e superadas. Cabe ao professor ter o cuidado, capacidade e atenção de analisar estas especificidades de cada aluno para *a posteriori* dirigir e orientar as suas exposições.

Em suma, ressalto a importância da realização de estágios e de momentos de prática para que se apliquem todos os conhecimentos teóricos adquiridos, conseguindo deste modo perceber a importância das exposições teóricas em momentos de sala de aula, compreendendo que as aprendizagens adquiridas são úteis na atividade profissional.

Não quero deixar de sublinhar a importância do papel das/os educadoras/es e professoras/es cooperantes nos estágios, pois são uma mais valia para nos ajudar, orientar e melhorar a aplicação das planificações de atividades.

Em relação ao tema escolhido para o estudo realizado, é um tema a continuar a trabalhar e a querer implementar na vida profissional, pois, com base nos estágios realizados, tornou-se evidente que a interdisciplinaridade com recurso às expressões artísticas é um conceito que pode facilitar o processo de ensino ao professor e o processo de aprendizagem aos alunos. Outro benefício desta abordagem é que as expressões artísticas são áreas curriculares que despertam a atenção das crianças, pois nos momentos em que se propõem atividades relacionadas com estas áreas curriculares os alunos ficam mais interessados e focados nos exercícios e nas instruções dadas pelos docentes. Muitas vezes os momentos de interdisciplinaridade proporcionam às crianças mais liberdade de expressão e momentos de diálogo multilateral, entre si e entre si e o professor, fomentando a troca de ideias e aprendizagens adquiridas, devendo desta forma ser intercalados com as aulas de exposição teórica.

Aplicar este conceito pode ainda permitir ao professor realizar momentos de avaliação contínua com base na observação ou até momentos de avaliação diagnóstica, conseguindo deste modo ter uma percepção dos conteúdos nos quais os alunos têm mais dificuldades, podendo trabalhá-los em exposições futuras.

O trabalho de estudo foi motivador e interessante de realizar, superando até as expectativas iniciais. Quando decidimos estudar este tema pensámos que o conceito em estudo ainda não era encarado como uma ferramenta útil, mas na realidade é aplicado pela grande maioria dos professores e estes reconhecem os seus benefícios.

No que concerne à área da educação, consideramos o momento de estágio importante pois é-nos proporcionado o contacto direto com a profissão contando com o apoio dos professores cooperantes, reconhecendo o momento de estágio uma mais valia, pois permite-nos pôr em prática alguns dos conhecimentos teóricos adquiridos e observar e analisar a viabilidade do tema a estudar no presente trabalho.

Para o estudo do tema seletivo, optámos pela aplicação de um questionário via *online*, ainda que breve, inicialmente encontramos algumas dificuldades na obtenção de respostas mesmo depois de entrarmos em contacto com agrupamentos de norte a sul do país incluindo ilhas, o que nos leva a refletir na dificuldade que se encontra na realização de estudos desta dimensão, pois o objetivo foi desde início um estudo com uma amostra considerável para que conseguíssemos a publicação de um artigo, defendendo e despontando a importância do tema em análise.

Para terminar, não posso deixar de lembrar que existiram professores, colegas e auxiliares da ação educativa, que marcaram o percurso escolar, e sem se aperceberem transmitiram muitos ensinamentos da arte de ensinar referentes à capacidade de saber respeitar o outro e ser imparcial para com os alunos.

Bibliografia

Agência de Execução relativa à Educação, a. A. (2009). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Bruxelas: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.

([https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf))

Alves, L. A. (2010). *República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação*. História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 165-180.

Altenmuller, E., Gruhn, W., Parlitz, D., & Kahrs, J. (1996). *Music learning produces changes in brain activation patterns: A longitudinal DC-EEG study*. International Journal of Applied Music, 1(1), 28-33.

Amaral, S. C., & Assis, L. L. (2014). *Teoria e prática: importância da observação para a formação de docentes*. Seminário estadual pibid do Paraná. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, p. 2384.

Andrea, I. (2011). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: ISPA.

Bairrão, J., Vasconcelos, T. (1997). *A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspectiva Histórica*. Inovação, p. 7-19.

Balch, W., Bowman, K., & Mohler, L. (1992). *Music-dependent memory in immediate and delayed word recall*. Memory and Cognition, 20(1), 21-28.

Barreiros, J. (1992). *Desenvolvimento motor e desenvolvimento conceptual* (Volume 5). Ludens. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa.

Barret, G., & Landier, J.-C. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Asa.

Bassadas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M., Vilella, M (1996). *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le Théâtre*. Montréal: Les Editions Logiques
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª edição). Gradiva
- Bordinhão, J. P., Silva, E. N. (20 de outubro de 2015). *O uso dos materiais didáticos como instrumentos estratégicos ao ensino-aprendizagem*. Obtido de Semana Acadêmica - Revista Científica - ISSN 2236-6717: <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-uso-dos-materiais-didaticos-como-instrumentos-estrategicos-ao-ensino-aprendizagem>
- Borges, J. F. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Brito, R. (s.d.). *As tic em educação pré-escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças*. Málaga: Universidade de Málaga.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Violante, M. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, S. H., & Sabbatini, R. (2000). *Aprendizagem e Mudanças no Cérebro*. Revista Cérebro & Mente.
- Caires, S. & Almeida, L. (1996). *Avaliação de estágios curriculares: contributos para a operacionalização de uma escala*. Braga: Universidade do Minho.
- Câmara, M. M. (2007). *Contributos da experiência da educação pela arte (1971-1982) para a educação artística em Portugal*. Faro: Universidade do Algarve.
- Câmara Municipal da Guarda. (2000). *A Guarda Formosa na Primeira Metade do Século XX*. Guarda: Câmara Municipal da Guarda.
- Camargo, W. F. *Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental*. (2010). P. 101. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Carvalho, R. d. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cavicchia, D. d. (2010). *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Retirado de: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>
- Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S. J. (2005). *A importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. Revista Recre@rte, 3. Retirado de <http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso: 24 de novembro de 2021.
- Coelho, H. (2013) *Contar histórias num grupo de 5 anos: que reflexo nas aprendizagens?* (Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto).
- Costa, M. & Lopes, A. (2009). *A oralidade: Uma porta aberta para a leitura e escrita*. In F., Azevedo & M., Sardinha, Modelos e Práticas em Literacia (pp.63- 68) Lisboa: Lidel
- Cruz, A. C. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Cunha, N. H. S. (2001). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. 3ª Edição. São Paulo: Vetor
- Damásio, A. (2001): “*A Ciência das Emoções e o Teatro*”. Conferência realizadas no Fórum A arte de se aprender. Teatro Nacional de S. João.
- Dewey, J. (1991). *The School and Society and The Child and the Curriculum by John Dewey*. Chicago: A imprensa da Universidade de Chicago.
- Dorsa, A. C. (outubro de 2020). *O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos*. Interações, Campo Grande, MS, v. 21, n. 4, p. 681 - 683.
- Duarte, J. A. (2009). *O jogo e a criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

- Eisner, E. (1998). *O tipo de escolas que precisamos: ensaios pessoais*, Portsmouth, NH: Heinemann
- Erickson, E. H. (1976). *Infância e sociedade (2ª edição)*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores (2ª edição)*. Lisboa: Editorial Presença
- Faria. (1984). *A interdisciplinaridade. In Separata da Revista da Faculdade de Letras. 5ª Série, nº 2*. Lisboa: Faculdade de Letras, p. 164;
- Felgueiras, M. L. (2020). *Dois portugueses no movimento internacional da Escola Nova: Faria de Vasconcelos e António Sérgio*. p. 49-68.
- Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2008). *Sementes de Música para bebés e crianças (3ª edição)*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Fortunato, A. (2013). *O papel das atividades de Expressão Artística na transmissão das tradições culturais no Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa;
- Freud, S. (1938). *An outline of psychoanalytistics (Volume 23)*. The standard edition of the complete.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Gainza, V. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical (3ª edição)*. São Paulo: Summus Editorial.
- Garvey, C., trad. Marta Ulrich Tiago, A. M. (1992). *Brincar*. Lisboa: Salamandra.

- Ghiraldelli, P. JR. (1997). *Uma Palavra sobre Ética e Ação Pedagógica*. *Revista Estudos*, p. 11-16.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª edição. São Paulo: Atlas.
- Gloton, R., Clero, C. (1971). *A actividade criadora na criança*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Gomes, J. L. (2011). *O papel das práticas dramáticas no desenvolvimento pessoal e profissional*. Tese de Doutoramento. Vila Real : Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Gonçalves, V. R. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Guimarães, H., Pombo, O., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editores.
- Hallam, S. (2010). *The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Haydt, R. C. (2008). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6ª edição. São Paulo: Ática.
- JUSTINO, M. N. (2011). *Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente*. Curitiba: Ibpe.
- Knechtel, M. do R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes.
- Lancaster, J. (1991). *Les artes en la education primária*. Madrid: Ministério da Educacion Y Ciencia.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Estampa.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos. ISSN 2177-6210. Vol. 16, n.º 1, p. 87-92 LINCOLN, Yvonna S. e

GUBA, Egon G. – *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications, 1985. ISBN 0-8039-2431-3

Marotti, J. G., Alessandra P. F., Ricardo J. P., Mônica N. C. T. N., Laganá, D. C. (2008). *Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra*. Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, 186-194.

Marques, C. L. (2018). *As expressões artísticas como uma janela aberta para a criatividade, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Marques, J. M. (2013). *O contributo da expressão musical nos primeiros anos da Educação Básica*. Relatório de Estágio. Angra do heroísmo: Universidade dos Açores.

Marques, P. C. (2015). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania*. Relatório Final - Prática e Intervenção Supervisionada. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

Marotz, L.R., Allen, K.E. (2013). *Developmental Profiles. Pre-birth through adolescence* (7th edition). Wadsworth: Cengage Learning.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Moser, V. (2015). *A Criatividade: A necessidade da promoção da atividade criadorano Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Superior De Educação e Ciências;

Neno, P. (1995). *A Educação Musical no 1o Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Santarém: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém.

Oliveira, S. (2009). *Estágios para Universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses*. Dissertação de Doutoramento. Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil;

Papalia, D., Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. New York: AMGH Editora Ltda.

- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança (8ª edição)*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Peery, J. (2010). A Música na Educação de Infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância (2ª edição)*. (p.461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva: no ofício do professor*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Piaget, J. (1979). *A psicologia da criança. Do Nascimento à Adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- Platão, P. (1998). *Fedro*. Guimarães.
- Queroz, J. C., & Stutz, L. (2016). *A importância da observação de aulas na Educação Infantil*. Calidoscópio, 6 - 19.
- Queirós, P., Brandão, S., Silva, P. & Gomes, B. (2012). *Currículo Oculto e Género – Suas Representações nas Concepções de Docentes de Atividade Física e Desportiva*. In Beatriz, P., Alberto, S. & Graça, C. (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer – O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira (pp. 215-226)*. Braga: Universidade do Minho
- Queirós, S. L. R. (2011). *Abordagens indisciplinadas no ensino da expressão plástica no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
- Queiroz, J. P. & Bila, M. S. (2014) *Como motivar a exploração artística no Pré-Escolar?*. Revista *Matéria-Prima*. 2,3, 112-122;
- Quina, J. (2008). *Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior Politécnico de Bragança. Bragança.
- Ramos, Ma. V. (2018). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Editex

- Rangel, C. I. (2018). *Importância do tempo de recreio: Papel do educador(a)/professor(a) no tempo de brincar ao ar livre*. Dissertação de mestrado. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Reis, L. (2005). *Expressão corporal e dramática*. Lisboa: Sete Caminhos.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Robinson, K. (2006): *Roteiro para a Educação Artística*. Conferência Mundial sobre Educação Artística. Lisboa: UNESCO
- Rodrigues, A. V. (2000). *Guarda: Pré-História, História, Arte (Monografia)*. Guarda: Santa Casa da Misericórdia.
- Rodrigues, B. C. (2016). *A importância da Educação e Expressão Físico-Motora no 1º Ciclo do Ensino Básico segundo a perspectiva das raparigas*. Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Rocha, M. H. (2014). *As expressões artísticas no curriculum do 1º ciclo : relevância no desenvolvimento integral do aluno*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para autonomia das escolas e dos professores*. Direção-Geral da Educação.
- Santos, M. S. (2010). *A Interdisciplinaridade na Educação Infantil*. Alta Floresta: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena.
- Santos, José R., & Henriques, Susana. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, S. (2016). *A planificação na perspectiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. atas do xiii congresso spce, 2016 - estudos curriculares e práticas educativas*. p. 1045 - 1053.

- Santos, V. B., Muniz, S. D., silva, D. M. (2020). *A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência*. *Facit Business and Technology Journal*, 140 - 147.
- Schmidt, I. A. (2013). *John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática*. *Revista Contexto & Educação*, 24(82), 135–154.
- Silva, A. J. (2014). *Relatório de Estágio - Curso de Especialização Tecnológica em Acompanhamento de Crianças e Jovens*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Silva, C. S. (2011). *A importância da organização do espaço no Jardim de Infância: Áreas preferidas das crianças*. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, V. M. (2010). *A importância do jogo dramático nas aulas de língua*. Relatório apresentado para obtenção do grau de Mestre em ensino do Português e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, Volume 1. Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*, Volume 2. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Volume 3: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, R. (2009). *Interdisciplinaridade na Educação de Infância: A Roda Olímpica do Movimento, Expressão, Corpo e Ludicidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato, Campo Grande, Grosso do Sul.
- Snyders, G. (2008). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (5ª edição). São Paulo: Cortez Editora.

Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGRAW-HILL .

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Teachout, D. (2006). *The impact of music education on a child's growth and development*. *Unpublished manuscript*. University of North Carolina, Greensboro, USA. Retirado de: <https://www.researchgate.net/publication/242658423>.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Obtido de <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

Vargas, M. (2015). *Music as a resource to develop cognition*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2989-2994.

Winnicott, Donald. W. (1995). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7ª edição). Porto: Edições ASA.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, consultado em 20 de março de 2022, em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>

Decreto-Lei n.º 137-A/2012, de 2 de julho, consultado em 9 de dezembro de 2021, em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Despacho n.º 10226/2015, publicado em Diário da República, 2.ª série – N.º 179, de 14 de setembro de 2015, consultado em 20 de março de 2022, em: <https://files.dre.pt/gratuitos/2s/2015/09/2S179A0000S00.pdf>

Educação, M. d. (2008). *Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22 - Decreto-Lei n.º 75/2008*. Ministério da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, consultado em 22 de fevereiro de 2022, em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, consultado em 22 de janeiro de 2022, em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/51-2012-174840>.

Regulamento n.º 82/2012, publicado em Diário da República, 2.ª série – N.º 42, de 28 de fevereiro de 2012, consultado em 22 de janeiro de 2022, em: <https://files.dre.pt/2s/2012/02/042000000/0725007250.pdf>.

Regulamento n.º 618/2016, publicado em Diário da República, 2.ª série — N.º 123 — 29 de junho de 2016, consultado em 9 de dezembro de 2021, em: <https://files.dre.pt/2s/2016/06/123000000/2022620229.pdf>.

Apêndices

Apêndice 1 - Questionário

Dados Sociodemográficos

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

3. Idade *

Marcar apenas uma oval.

Entre os 20 e os 25

Entre os 26 e os 30

Entre os 31 e os 35

Entre os 36 e os 40

Entre os 41 e os 45

Entre os 46 e os 50

Entre os 51 e os 55

Entre os 56 e os 60

Entre os 61 e os 65

4. Escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

5. Situação profissional: *

6. Ano escolar em que leciona *

Marcar tudo o que for aplicável.

1º Ano

2º Ano

3º Ano

4º Ano

7. Leciona no concelho de: *

Interdisciplinaridade

Problemática do estudo: Aplicação das expressões artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico

O meu nome é Mariana Cavaca, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Politécnico da Guarda.

No âmbito do trabalho final para obtenção do grau de Mestre, pretendo realizar um estudo sobre a importância da interdisciplinaridade entre as expressões artísticas e as restantes áreas curriculares. Este questionário tem como objetivo principal aferir se a interdisciplinaridade é aplicada no 1.º CEB, no âmbito das expressões artísticas, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de outras áreas curriculares.

Neste sentido, solicito o maior cuidado na leitura e resposta ao presente questionário, do qual irei retirar a informação necessária. O seu contributo, ainda que voluntário, é imprescindível para a qualidade do estudo.

*Obrigatório

Declaração de Consentimento Informado

Deve saber que:

- 1) A sua participação no estudo é totalmente voluntária.
- 2) A participação ou recusa em participar não terá para si nenhum benefício ou prejuízo.
- 3) Todos os dados obtidos neste estudo serão confidenciais e serão tratados de acordo com o Regulamento Geral da Proteção de Dados (RGPD).
- 4) A informação obtida só se utilizará para fins específicos do estudo.
- 5) Ao responder ao questionário, pode a qualquer momento abandonar a sua participação no estudo, não tendo com isso qualquer tipo de consequências.

1. Declara que:

Marcar apenas uma oval.

Aceita participar neste estudo.

8. Trabalho numa escola: *

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

9. Tempo de serviço *

A Interdisciplinaridade

10. Conhece o conceito de interdisciplinaridade? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Considera importante a aplicação do conceito de interdisciplinaridade? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Avançar para a pergunta 12*

Não *Avançar para a pergunta 13*

Se sim, quais as razões para o considerar

12. Selecione as razões mais pertinentes

Marcar tudo o que for aplicável.

Facilita o processo de ensino.

Facilita o processo de aprendizagem.

Permite conciliar conteúdos de diversas unidades curriculares.

Reflete uma melhor compreensão dos conteúdos.

Interdisciplinaridade com as expressões

13. Aplica exercícios das diferentes expressões artísticas em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Contexto de Aplicação

14. Se sim, qual é a expressão/expressões artística(s) com a(s) qual/quais mais trabalha? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Expressão e Educação Dramática
 Expressão e Educação Plástica
 Expressão e Educação Físico-motora
 Expressão e Educação Musical

15. Como é aplicada a expressão/expressões artística(s) selecionada/as na alínea anterior?

16. Qual a frequência da realização de exercícios no âmbito da expressão/expressões artística(s) identificadas? *

Marcar apenas uma oval.

- Uma vez por semana
 Mais que uma vez por semana
 Uma vez por mês
 Uma a duas vezes por ano

17. Os conteúdos abordados são de que área(s) curricular(es)? *


18. Utiliza as expressões artísticas para facilitar a aprendizagem de conteúdos curriculares de outras áreas de estudo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Anexos

Anexo 1 – Planificação 1 e 2

Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque	
 <p>Escola Básica do Bonfim</p> <p>Planificação 1 e 2</p>	
Discente: Mariana Cavaca	Docente cooperante: Cristina Pires
Docentes orientadores: Florbela Rodrigues Urbana Bolota	Local de Estágio: Escola Básica do Bonfim
Nível de ensino: 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º Ano	Data: 23 e 24 de março de 2021
Faixa etária: 8 – 9 anos	Tempo: Tarde
Objetivo geral: A partir de uma música criar uma dramatização, criando os próprios fantoches.	

Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
<p>Tema</p> <p>Primavera</p> <p>Tarde (23 de março de 2021)</p> <p>Expressão e Educação Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar fantoches; - Manipular materiais reutilizáveis; - Ilustrar de forma pessoal; - Desenhar em superfícies não planas; - Participar na elaboração oral de uma introdução a partir do tema; - Desenvolver a criatividade; - Desenvolver a imaginação; 	<p>Audição de uma música relacionada com a primavera e momento de diálogo pedagógico sobre a estação do ano.</p> <p>Diálogo sobre o teatro de fantoches e sobre os diferentes tipos de fantoche para posteriormente se realizarem fantoches de vareta.</p>	<p>Música: “A Primavera Chegou”, https://www.youtube.com/watch?v=qFqO7QszOLk</p> <p>Rolo de papel higiénico;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Canetas de feltro;</p> <p>Paus de espetada;</p> <p>Pistola de cola quente.</p>	<p>Direta</p>

	- Promover o trabalho autónomo;			
Tarde (24 de março de 2021)	- Manipular fantoches; - Utilizar espontaneamente movimentos; - Fomentar o trabalho em grupo; - Desenvolver a oralidade.	Dramatização da música ouvida com recurso aos fantoches realizados.	Fantoches de vareta. Guião.	Indireta
Expressão e Educação Plástica				

Operacionalização: Para dar início à sessão, pede-se à turma que num primeiro momento ouça a música “A Primavera chegou”. Posteriormente os alunos podem ouvir novamente a música assim como cantá-la. De seguida estabelece-se um momento de diálogo com a turma sobre os elementos que caracterizam a primavera apresentados na música, as flores, os pássaros, os gafanhotos e as borboletas, refletindo ainda sobre outros elementos que caracterizam a estação como o sol, as árvores floridas e com as folhas a nascerem, as abelhas, entre outros. No decorrer deste diálogo, relembram-se temas como a classificação das plantas e dos animais falados. De seguida, propõe-se à turma a dramatização desta música através do teatro de fantoches, como uma breve contextualização questionam-se os alunos se já tiveram oportunidade de realizar este tipo de atividades e quais os fantoches que conhecem, referindo então que existem diferentes tipos de fantoche, como os de luva, os de vareta, os de dedo, os de meia, entre

outros. Posto isto pede-se que coloquem o material previamente solicitado na mesa para que o observem e tentem adivinhar que tipo de fantoche vão realizar.

Para introduzir a atividade da criação dos fantoches, pergunta-se à turma se têm fantoches que correspondam às personagens apresentadas na música, propondo assim a criação dos mesmos, para que se possam distribuir as personagens pede-se a um aluno que escreva as personagens da música no quadro, fazendo assim interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa.

Como a música tem poucos personagens e na turma há 21 alunos, questiona-se o grupo como podemos resolver este problema propondo acrescentar mais personagens baseando-se nos elementos falados no diálogo pedagógico inicial, para que se consiga dividir a turma em dois grupos, os personagens que anunciam a chegada da primavera e esclarecem quem foi que lhe contou são: o caracol, a abelha, o sol e a árvore florida. As personagens que são anunciadas, ou seja, os figurantes, são as flores, os pássaros os gafanhotos e as borboletas. A personagem que pergunta quem foi que lhes contou é uma menina ou menino cujo nome é escolhido pelo próprio aluno e por último temos um narrador que introduz e conclui o teatro.

Depois das personagens definidas e distribuídas os alunos desenham a sua personagem no rolo de papel higiénico com lápis de carvão e pintam-nas com canetas de feltro. Para concluir as professoras colam os paus de espetada com cola quente.

Para a concretização do segundo momento desta planificação, que consiste numa sessão de expressão dramática, pede-se ao grupo que sentado cante a música ouvida no dia anterior, mas acrescentando os novos personagens. Numa primeira fase cantam todos em conjunto e se necessário ouvem aos mesmo tempo a música, num segundo momento cada personagem canta no seu tempo. De seguida cantam e manipulam já os fantoches ainda sentados nos seus lugares. Posteriormente divide-se a turma em dois grupos e cada um realiza a sua apresentação com recurso ao guião em anexo.

Sumário: Primavera; teatro de fantoches; fantoches de vareta; flores; pássaros; gafanhotos; borboletas; caracol; abelha; menina; narrador; sol; árvores.

A Primavera chegou!

Narrador: Uau que sol brilhante (aparece o sol), sabem o que significa? A Primavera chegou, já podemos ouvir ao pássaros a cantar e ver as borboletas a voar.

Ai como eu e os meus amigos gostamos da Primavera.

Ora oiçam o que eles nos vão cantar:

Joaninha (canta): A Primavera chegou, eu sei que ela chegou!

Menina (canta): Quem foi que isso te contou, quem foi que isso te contou?

Flores (cantam): As flores, as flores, fomos nós que lhe contámos.

Frutos (cantam): A Primavera chegou, eu sei que ela chegou!

Menina (canta): Quem foi que isso te contou, quem foi que isso te contou?

Pássaros (cantam): Os pássaros, os pássaros, fomos nós que lhe contámos.

Sol (canta): A Primavera chegou, eu sei que ela chegou!

Menina (canta): Quem foi que isso te contou, quem foi que isso te contou?

Gafanhotos (cantam): Os gafanhotos, os gafanhotos, fomos nós que lhe contámos.


Árvores (canta): A Primavera chegou, eu sei que ela chegou!

Menina (canta): Quem foi que isso te contou, quem foi que isso te contou?

Borboletas (cantam): As borboletas, as borboletas, fomos nós que lhe contámos.

Narrador: Ai como eu gosto da Primavera, com tantas cores, tantos animais e tanta alegria.

Anexo 2 – Planificação 21

 <p>Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque</p> <p>Escola Básica do Bonfim</p> <p>Planificação 21</p>				
Discente: Mariana Cavaca		Docente cooperante: Cristina Pires		
Docentes orientadores: Florbela Rodrigues Urbana Bolota		Local de Estágio: Escola Básica do Bonfim		
Nível de ensino: 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º Ano		Data: 23 de junho de 2021		
Faixa etária: 8 – 9 anos		Tempo: Manhã e Tarde		
Área	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação

<p>Manhã (22 de junho de 2021)</p> <p>Matemática</p> <p>(Geometria e Medida)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber os conceitos de circunferência, círculo, raio e diâmetro. - Identificar uma circunferência em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um ponto nele fixado. - Utilizar corretamente os termos: centro, raio e diâmetro. - Identificar a parte interna de uma circunferência como o conjunto dos pontos do plano cuja distância ao centro é inferior ao raio. - Identificar um círculo como a reunião de uma circunferência com a respectiva parte interna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Circunferência. - Círculo. - Raio. - Diâmetro. 	<p>Livro de fichas de matemática.</p> <p>Compasso</p>	<p>Direta</p>
---	---	---	---	---------------

	<ul style="list-style-type: none"> - Representar circunferências utilizando um compasso. - Resolver problemas. - Desenvolver o raciocínio matemático. - Comunicar matematicamente. - Efetuar cálculo mental. 			
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir a noção de onomatopeias e palavras onomatopaicas. - Desenvolver a oralidade. - Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Onomatopeias. - Palavras onomatopaicas. 	Ficha 11 (apêndice 22)	Direta

<p>(Leitura e Escrita – LE3)</p> <p>(Gramática – G3)</p> <p>(Oralidade – O3)</p>	<p>- Associar algumas onomatopeias aos respectivos animais.</p>			
<p>Tarde</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>(Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos)</p>	<p>- Entender o significado de alavancas.</p> <p>- Realizar experiências com alavancas.</p> <p>- Expor exemplos de alavancas do quotidiano.</p>	<p>- Alavancas</p>	<p>Livro: “3º Ano – Estudo do Meio – Gailivro”</p> <p>Mola da roupa.</p> <p>Tesoura.</p> <p>Quebra-nozes.</p> <p>Corta-unhas.</p>	

			Jogo: “De mecânica eu percebo: experiências com mecânica”	
<p>Expressão e Educação Plástica</p> <p>(Bloco 2 – Descoberta e Organização progressiva de superfícies - Desenho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar com o compasso. - Ilustrar de forma pessoal - Desenvolver a criatividade. - Promover a imaginação. - Incentivar o uso de diferentes materiais de desenho. 	- Desenho	<ul style="list-style-type: none"> - Folha A4. - Compasso. - Lápis de cor. 	Direta
Processos de operacionalização				
Motivação inicial: Analisar-se-ão alguns objetos do cotidiano, que tenham uma forma circular. Referindo os conceitos apreendidos anteriormente.				

Estabelecendo assim uma conversa sobre a forma como podemos desenhar círculos e circunferências, inserindo o compasso como instrumento de desenho de círculos, com precisão e exatidão.

De seguida realizam-se exercícios de aplicação.

Interdisciplinaridade: Nesta sequência os alunos responderão a uma adivinha em que a resposta é círculo. De seguida, responderão a adivinhas relativas às palavras onomatopaicas e às onomatopeias, revendo assim os conceitos e as palavras onomatopaicas relativas aos sons dos animais mais conhecidos pelas crianças.

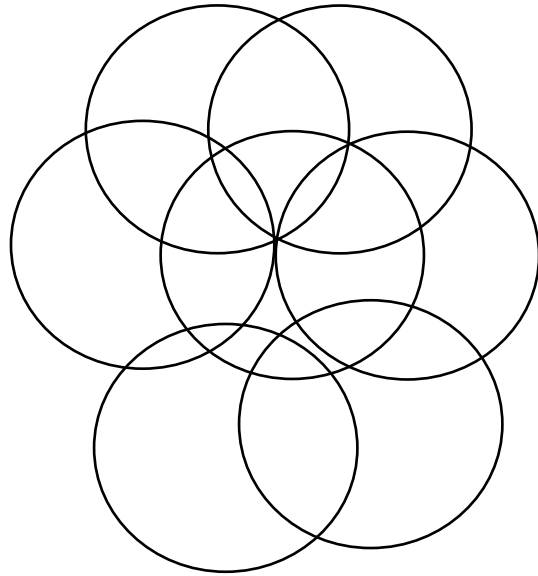
Pra concluir, realizar-se-á uma ficha de compreensão do texto “Vozes dos animais” e de consolidação dos conteúdos relativos às palavras onomatopaicas e às onomatopeias.

Interdisciplinaridade: Neste contexto pede-se aos alunos que reproduzam as onomatopeias de uma tesoura a cortar e de um quebra-nozes, remetendo assim para os conteúdos de estudo do meio, referentes às alavancas.

No que concerne às alavancas, ler-se-ão as informações presentes nos manuais e realizam-se as experiências com tesoura, quebra-nozes e mola de roupa. Onde os alunos verificarão que estes objetos nos auxiliam no dia-a-dia e nos permitem fazer menos esforço.

Interdisciplinaridade: Neste âmbito, os alunos pensam numa noz e refletem sobre a sua forma caso esta fosse rodeada, pois tem a forma circular, remetendo assim para a irregularidade do círculo. A turma refere qual o instrumento que pode ser utilizado para desenhar círculos, o compasso.

Explicitando o exercício que irão realizar na área de expressão plástica, com o compasso vão criar uma rosácea, como mostra o exemplo.



Depois de desenhada os alunos irão colori-la.

Sumário: compasso; onomatopeias; palavras onomatopaicas; alavancas;