



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

JOSÉ VICENTE DA SILVA TEIXEIRA

A Educação Artística-uma prioridade no sistema educativo português: o contributo das expressões artísticas para o desenvolvimento integral do aluno no 1.º CEB

Penafiel

2020



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

JOSÉ VICENTE DA SILVA TEIXEIRA

A Educação Artística-uma prioridade no sistema educativo português: o contributo das expressões artísticas para o desenvolvimento integral do aluno no 1.º CEB

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob orientação científica de Maria Manuela de Sampaio Pinto Silva, Professora Especialista do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Penafiel

2020

Resumo

O relatório que aqui se apresenta expõe as experiências mais significativas vivenciadas ao longo do período de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas experiências, que ocorreram em contextos educativos diferentes, mas complementares, constituem as pedras basilares da nossa formação.

A prática pedagógica em contexto pré-escolar permitiu constatar o quão fundamental é o brincar para o desenvolvimento integral da criança. Tanto nas brincadeiras livres como naquelas pensadas pelo educador, a criança desenvolve as competências necessárias para se conhecer e conhecer o mundo que a rodeia. Por outro lado, em contexto de 1.º ciclo do ensino básico, foi possível verificar como as competências estimuladas e desenvolvidas no pré-escolar são fundamentais para a concretização das aprendizagens cognitivas.

Tanto num contexto como no outro, o educador/professor desempenha um papel fundamental na orientação de todo o processo de ensino-aprendizagem. É ele que acolhe a criança, lhe dá afetos, segurança, motivação e lhe proporciona todas as oportunidades para que se desenvolva em harmonia e seja capaz de, autonomamente, construir o seu próprio saber.

Este período de prática de ensino supervisionada permitiu o desenvolvimento de múltiplas competências, como a capacidade de observar, planificar, intervir e refletir. Permitiu testar a capacidade de adaptação a novas situações e de resolução de problemas.

O enriquecimento proporcionado ao longo deste percurso formativo de intervenção pedagógica resultou também do desenvolvimento de um trabalho de investigação com a turma do 2.º ano do ensino básico. Com a sua concretização foi possível proporcionar uma experiência aglutinadora das diferentes áreas do saber. Foi possível trabalhar as diferentes áreas curriculares de forma integrada, o que permitiu aprendizagens em que o conhecimento foi apreendido como um todo e resultou do envolvimento ativo dos alunos.

Palavras-chave: Educação, Pré-escolar, 1.º Ciclo, Ensino Básico, Prática Pedagógica Supervisionada, Trabalho de Investigação, Articulação dos Saberes.

Abstract

The report presented here exposes the most significant experiences lived during the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. These experiences, which took place in different but complementary educational contexts, were the founding principles of our formation.

Pedagogical practice in a pre-school context allowed to see how fundamental playing is for the whole development of the child. Both in free games and in those thought by the educator, the child develops the necessary skills to get to know himself and the world around him. On the other hand, in the context of the 1st cycle of basic education, it was possible to verify how the skills stimulated and developed in preschool are fundamental to accomplish cognitive learning.

Both in one context and in the other, the educator / teacher plays a fundamental role in guiding the entire teaching-learning process. It is he who welcomes the child, gives him affection, security, motivation and provides him with every opportunity for him to develop in harmony and be able to autonomously promote his own knowledge.

This period of supervised teaching practice allowed the development of multiple skills, such as the ability to observe, plan, intervene and reflect. It allowed to test the ability to adapt to new situations and to solve problems.

The enrichment provided throughout this formative course of pedagogical intervention also resulted from the research work developed with the 2nd grade class of basic education. In this context, it was possible to provide an experience that brings together different areas of knowledge. It was possible to work the different curricular areas in an integrated manner, which ultimately lead to a knowledge learned as a whole and which resulted from the active involvement of students.

Keywords: Education, Pre-school, 1st Cycle, Basic Education, Supervised Pedagogical Practice, Research Work, Articulation of Knowledge.

Índice

Resumo.....	III
Abstract	IV
Índice de Figuras	VI
Índice de Anexos	VIII
Introdução.....	1
Parte I - Componente Reflexiva	3
Capítulo 1	4
1.1 A creche- contextualização	4
1.2 Intervenção em contexto de creche- o grande desafio	8
Capítulo 2	14
2.1 O Jardim de Infância-contextualização	14
2.2 Intervenção em contexto de Jardim de Infância- a articulação dos saberes.....	17
Capítulo 3	23
3.1 1.º Ciclo do Ensino Básico-contextualização	23
3.2 Intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico - o conhecimento e a formação integral da criança	26
3.2.1 Turma do 2.ºano	26
3.2.2 Turma do 4.ºano	31
Parte II- Componente Investigativa	35
Investigação e prática educativa.....	36
1 Problemática.....	38
2 Justificação do Estudo	40
3 Fundamentação Teórica	43
3.1 O currículo e a educação.....	43
3.2 A criatividade: uma prioridade em educação	45
3.3 As Artes e a educação	47
3.4 As Artes Visuais e a formação global do aluno	51
4 Metodologia.....	53
5 Avaliação do processo metodológico	61
Considerações Finais	65
Referências bibliográficas	66
Legislação consultada.....	72
Anexos.....	73
Referências bibliográficas de Anexos	133

Índice de Figuras

Figura 1 - Colagem e desenho de moedas.....	57
Figura 2 - Resultado obtido.....	57
Figura 3 - Variáveis quantitativas.	57
Figura 4 - Desenho e pintura de um marcador para livros.	58
Figura 5 - Marcador para livros concluído.....	58
Figura 6 - Tabela de contagem gráfica.....	59
Figura 7 - Formas geométricas - moeda 1 euro.....	59
Figura 8 - Tangram - moeda de 1 euro.....	59
Figura 9 - Tangram colorido recortado.	60
Figura 10 - Manipulação das figuras geométricas para reprodução da moeda.	60
Figura 11 - Resultado obtido.....	60
Figura 12 - Atividade do aquário. Creche.....	74
Figura 13 - Atividade do aquário. Creche.....	74
Figura 14 - Atividade do aquário. Creche.....	74
Figura 15 - Atividade com molas e embalagem. Creche.....	74
Figura 16 - Atividade com embalagem. Creche.....	74
Figura 17 - Atividade com tampas e guaches. Creche.	74
Figura 18 - Atividade com tampas e guaches. Creche.	74
Figura 19 - Atividade com caixa, tampa e rolha de cortiça. Creche.	75
Figura 20 - Atividade com algodão em rama e lápis de cor. Creche.....	75
Figura 21 – Atividade de Natal com algodão em rama e cola. Creche.....	75
Figura 22 - Atividade de Natal com pincel e guaches. Creche.	75
Figura 23 - Atividade com pincel e guaches. Sino de Natal. Creche.	75
Figura 24 - Atividade de Natal com guaches e dedo. Creche.	75
Figura 25 - Visualização de um vídeo. Jardim de Infância.....	76
Figura 26 - Atividade Ovo de Páscoa. Jardim de Infância.....	76
Figura 27 - Atividade Ovo de Páscoa. Jardim de Infância.....	76
Figura 28 - Atividade matemática com copos e pauzinhos. Jardim de Infância.....	76
Figura 29 - Atividade matemática com copos e pauzinhos. Jardim de Infância.....	76
Figura 30 - Atividade matemática com figuras geométricas. Jardim de Infância.....	76
Figura 31 - Atividade matemática com figuras geométricas. Jardim de Infância.....	76
Figura 32 - Atividade matemática figuras geométricas - Dia da Mãe. Jardim de Infância.....	77
Figura 33 - Atividade matemática figuras geométricas - Dia da Mãe. Jardim de Infância.....	77
Figura 34 - Atividade Família. Jardim de Infância.	77
Figura 35 - Atividade Família. Jardim de Infância.	77

Figura 36 - Atividade Família. Jardim de Infância.	77
Figura 37 - Atividade Família. Jardim de Infância	77
Figura 38 - Atividade as letras. Jardim de Infância	78
Figura 39 - Atividade as letras. Jardim de Infância.	78
Figura 40 - Atividade as letras. Jardim de Infância.....	78
Figura 41 - Atividade as letras. Jardim de Infância.	78
Figura 42 - Atividade as letras. Jardim de Infância	78
Figura 43 - Atividade as letras. Trabalhos expostos. Jardim de Infância.	78
Figura 44 - Os alunos a separarem as embalagens nos ecopontos. Turma 2.ºano.....	84
Figura 45 - Alunos na biblioteca. Turma 2.ºano.	84
Figura 46 - Trabalhos de materiais recicláveis. Turma 2.ºano	84
Figura 47 - Título escolhido e redigido por um aluno. Turma do 2.ºano	84
Figura 48 - Ficha de divisão silábica de um aluno. Turma do 2.ºano.	84
Figura 49 - Ficha O Vestuário. Turma do 2.ºano.	84
Figura 50 - Desenho de um aluno. Turma 2.ºano.....	84
Figura 51 - Acompanhamento individualizado. Turma 2.ºano.	84
Figura 52 - Acompanhamento individualizado. Turma 2.ºano.	84
Figura 53 - Acompanhamento individualizado. Turma 4.ºano.	84
Figura 54 - Resolução da ficha - ilustração. 4.ºano.....	95
Figura 55 - Ficha resolvida. 4.ºano.....	95
Figura 56 - Correção da ficha no quadro. 4.ºano.....	95

Índice de Anexos

Figuras 12,13,14,15,16,17,18-Creche	74
Figuras 19,20,21,22,23,24-Creche	75
Figuras 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31-Jardim de Infância.....	76
Figuras 32,33,34,35,36,37-Jardim de Infância.....	77
Figuras 38,39,40,41,42,43-Jardim de Infância.....	78
Planificação de Matemática-Jardim de Infância.	79
Planificação de Matemática-Jardim de Infância	80
Planificação de Matemática-Jardim de Infância.	81
Planificação de Expressões Artísticas e Português-Jardim de Infância.	82
Planificação de Português e Matemática-Jardim de Infância.....	83
Figuras 44,45,46,47,48,49,50,51,52,53-Ensino Básico.....	84
Ficha de Trabalho-Português, Estudo do Meio e Expressões Plástica e Musical-2.º ano.	85
Planificação de Matemática-2.º ano	91
Ficha de trabalho-Matemática-2.º ano.....	92
Figuras 54,55,56-Ensino Básico.....	95
Reflexão sobre o Ensino à Distância.....	96
Planificação de Estudo do Meio-4.º ano	98
Estudo do Meio-Ficha de Trabalho 4.º ano	100
Estudo do Meio-Ficha de Trabalho 4.º ano	101
Reflexão.	102
Recensão Crítica.....	105
Reflexão.	108
Reflexão.	111
Planificação de Português-4.º ano.	113
Reflexão.	116
Português-Ficha de Trabalho-4.º ano.	118
Reflexão.	122
Reflexão.	125
Planificação E@D.	127
Matemática-Ficha de Trabalho-4.º ano.	128
Matemática-Ficha de Trabalho-4.º ano.	129
Grelha de Registo.	130
Matemática-Ficha de Trabalho-4.º ano.	131
Referências Bibliográficas de Anexos.	133

Introdução

No âmbito da conclusão da frequência do segundo ano de mestrado do curso de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, procedeu-se à elaboração deste trabalho com o objetivo de concretizar uma sistematização e reflexão sobre o período de intervenção educativa em contexto de estágio. Esse período diz respeito ao primeiro ano, referente à prática de ensino supervisionado desenvolvida na creche e no jardim de infância, e ao segundo ano de estágio no 1.º ciclo de ensino básico, no colégio de S. Gonçalo, Amarante.

O primeiro ano abarcou o primeiro semestre, na sala de crianças de dois/três anos, por um período de três meses, com início em outubro e final em dezembro de 2018, e o segundo semestre, no jardim de infância, por um período de três meses, de março a junho de 2018. A atividade desenvolvida na creche e no jardim de infância é aqui apresentada acompanhada de uma vertente reflexiva contínua sobre a prática efetuada. Estiveram sempre presentes a observação, a reflexão e a ação, bem como a consciência de que o contacto diário com as crianças e com a educadora e uma atitude de investigação contínua são fundamentais para evoluir no sentido de poder dar resposta adequada a todas as crianças.

No segundo ano de mestrado, no primeiro semestre, a atividade de intervenção pedagógica, com início em outubro de 2019 e final em janeiro de 2020, foi desenvolvida com uma turma do segundo ano do 1.º ciclo de ensino básico e o segundo semestre desenvolveu-se com uma turma do quarto ano, entre março e junho de 2020.

A ação educativa, ao longo destes dois anos, desenvolveu-se tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e os Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico bem como o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, destacando o Artigo 1.º, publicado no Diário da República - I Série A, o qual apresenta a aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico nos respetivos Anexos n.º1 e n.º2.

É apresentada uma ação em contexto de estágio sustentada no modelo de abordagem High/Scope que encara a criança como agente construtor do seu próprio conhecimento e o educador como um facilitador de aprendizagens.

A atividade pedagógica implementada teve em conta o papel do educador como agente atento e participativo nas brincadeiras das crianças, a organização do espaço com vista à sua segurança e liberdade e, acima de tudo, aquilo que Formosinho & Araújo (2018, p.13) referem como sendo “a holicidade do modo de exploração do mundo que caracteriza a criança pequena que apela a uma perspetiva de aprendizagem-ensino integrada”.

No que respeita ao 1.º Ciclo, partiu-se do princípio de que “as aprendizagens devem ser ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras de forma a garantir o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Manual de Avaliação das Aprendizagens, p.16).

A estrutura deste relatório procura traduzir todos os aspetos a ser tidos em conta para a formação profissional. Assim, é constituído por duas partes: a parte I e a parte II.

A primeira, de natureza reflexiva, está organizada em três capítulos. Num primeiro capítulo, é feita a contextualização do estágio com referência à organização do ambiente educativo e do grupo de crianças da creche. O segundo capítulo diz respeito ao jardim de infância, realçando-se a importância da educação pré-escolar como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (Lei 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, Artigo 2.º, Princípio geral). O terceiro capítulo apresenta a caracterização das turmas do 1.º ciclo do ensino básico e remete para a intervenção educativa neste nível de ensino, procedendo-se à descrição e análise reflexiva da ação pedagógica nas diferentes áreas curriculares disciplinares. O referencial teórico que suporta os três capítulos remete para o papel da creche e do jardim de infância enquanto instituições potenciadoras do desenvolvimento integral da criança e para a abordagem integrada das áreas do saber no 1.º ciclo do ensino básico.

A segunda parte visa espelhar a dimensão investigativa que acompanha a ação pedagógica. Para Ponte (2002)

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente (p.3).

Assim, integra-se uma súmula de um projeto de cariz investigativo, centrado nas Expressões Artísticas. Por último apresentam-se as considerações finais bem como as referências bibliográficas, norteadoras de todo este percurso formativo.

Parte I - Componente Reflexiva

Capítulo 1

1.1 A creche- contextualização

A creche tem como função primordial perceber a criança e oferecer-lhe todas as condições para o desenvolvimento da sua personalidade através de uma aprendizagem que lhe permitirá conhecer-se, relacionar-se com os outros, situando-se no espaço e no tempo (Pinho, 2015, p.104). Para isso, o educador deverá ter formação científica, pois “a prática educativa com as crianças muito pequenas deve estar profundamente comprometida com a necessidade de rigor e ética, de testemunho” (Formosinho & Araújo, 2018, p.34). Correia (2018) alude a Oliveira-Formosinho (2000) para referir:

(...) na profissão de educador de infância, deverá existir uma forte conexão entre a função cuidar e educar; entre a função pedagógica e a de cuidados. O educador deverá estar atento às necessidades, aos desejos e às inquietações das crianças (p.62).

Aludindo a Barbosa (2006), refere ainda:

(...) a ação de cuidar/educar exige, por parte do educador, uma atitude de escuta ativa às necessidades, aos desejos, aos anseios e inquietações da criança. (...) Ultrapassa, portanto, os processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene (p.63).

Relativamente à organização do espaço educativo, este deve ser pensado tendo em conta “o exercício empenhado da criança na descoberta do mundo.” (Formosinho & Araújo, 2018, p.53). A criança deve sentir-se livre e o educador deve ter uma boa visibilidade para poder acompanhá-la. Para se sentir livre e para explorar os materiais existentes na sala, a criança tem de sentir-se segura e familiarizada com o espaço, por isso as salas estão organizadas por temas, constituindo-se como áreas bem delimitadas e estáveis. Formosinho & Araújo (2018, p.54) definem o espaço pedagógico como algo “flexível (...) para o (s) grupo (s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para aprender (...) um lugar que acolhe diferentes ritmos”.

Niza (1998) destaca a importância da valorização do espaço físico da creche, já que é lá que a criança se movimenta e se organiza.

(...) todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas. Aí se dispõem o Plano de Atividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário do grupo (p.148).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) preconizam:

A interação e cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima (p.11).

Azevedo (2011, p.14) corrobora esta ideia ao aludir a Portugal (1998), defendendo que “o papel dos adultos na creche não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo fundamental para aprender ao longo da sua vida”. Também Raposo (2015, pp.19,20) salienta a importância da rotina, citando Post e Hohmann (2011):

[é] importante a criação de um horário, ou seja, uma sequência diária de acontecimentos e de uma rotina (...) durante o tempo de refeição, sesta e os cuidados corporais, que proporcionem à mesma [a criança] uma base de segurança durante o período que está fora de casa (p.15).

Este princípio é também defendido por Formosinho & Araújo (2018, p.63) para quem “os tempos de resposta às necessidades básicas da criança (higiene, alimentação, sono) e os tempos pedagógicos organizam o dia num ritmo temporal respeitador dos ritmos das crianças, pois têm em conta o seu bem-estar e as aprendizagens”.

A rotina diária estabelecida na creche da Instituição onde desenvolvemos a nossa formação apresentava-se organizada de forma a tentar responder às necessidades e interesses das crianças, contudo é importante referir o seu carácter flexível, já que havia a possibilidade de se reestruturar/adaptar essa mesma rotina às novas situações. Esta proporcionava às crianças diferentes momentos de aprendizagem, diversos ritmos e tipos de atividade lúdica, a promover em grande/pequeno grupo ou individualmente.

Deste modo o dia a dia da sala de 2 anos A era o seguinte:

Horário	Rotina
07:30/08:30	Acolhimento (na sala de acolhimento)
08:30/09:30	Acolhimento (na sala)
09:30	Reunião de grupo (reforço da manhã, história, canção)

	Atividades orientadas/livres
11:00	Muda de fraldas Higiene
11:45	Almoço Higiene Repouso
14:30/15:00	Muda de fraldas Higiene
15:15	Lanche
16:00	Atividades livres/orientadas
A partir das 16:30	Atividades livres e saída das crianças

Tabela: Rotina das crianças na creche.

Nota: Estes tempos e rotinas podem ser flexíveis e alteradas sempre que se achar necessário e que seja em benefício da própria criança.

A valorização da criança e das suas potencialidades constituem o ponto de partida para que haja aprendizagem. Neste sentido, toda a nossa atuação teve como princípio encarar a criança como “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (OCEPE, p.10).

O Modelo Pedagógico da Escola Moderna (MEM) coloca a ênfase na comunicação com as crianças e com as suas famílias para a organização das atividades, do espaço e do tempo, procurando dar resposta às necessidades de cada uma. Por isso, e concordando com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), procurou-se sempre:

[uma]comunicação autêntica com as crianças (...) escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas explícitas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação(p.19).

Foi possível verificar como as crianças reagem de forma positiva ao aconchego que lhes era dado principalmente no momento da separação dos pais. Na verdade, como referem

Folque, Bettencourt e Ricardo (2015, pp.18,19), e indo ao encontro do MEM, o interesse da criança centra-se “na (...) comunicação emocional com os adultos, evoluindo para a experimentação dos objetos e, depois, para o jogo de papéis na idade pré-escolar”.

Tivemos sempre presente que o objetivo da ação pedagógica na creche é promover o desenvolvimento e autonomia progressiva da criança e que “brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender” (OCEPE, p.10). Ao brincar, a criança desenvolve-se no que diz respeito à socialização, à capacidade de comunicação e de raciocínio, à criatividade e espírito crítico. As brincadeiras permitem o desenvolvimento de uma atividade social e cultural que deve ser valorizada no quotidiano da creche, como preconiza a orientação pedagógica do MEM.

O MEM, desenvolvido a partir do trabalho de Vygotsky, tem o seu fundamento numa cultura democrática de cooperação e de diálogo com vista ao desenvolvimento integral da criança. Esta preocupação era perceptível na organização da sala do grupo de crianças onde desenvolvemos a nossa atividade. Era um espaço que tinha em vista facilitar e potenciar as atividades como a leitura, a realização de experiências, atividades plásticas, a exploração de brinquedos e jogos, entre outros, resultantes da espontaneidade da criança. Eram contemplados espaços para atividades em grande grupo, em pequeno grupo e individuais que propiciavam a aprendizagem e o desenvolvimento das qualidades humanas para a construção da identidade.

Na verdade, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (...) brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. De igual modo, brincar proporciona (...) a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (pp.12,13).

Segundo o modelo curricular do MEM, a organização do quotidiano, as atividades e os projetos, levam as crianças a processos de “aprender a aprender”, processos esses vitais para o seu desenvolvimento. As crianças participam ativamente na organização e gestão de todos os aspetos do ambiente educativo.

Esta perspetiva é confirmada por Oliveira Formosinho (2013, p.85) ao referir que “Assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)”.

Ribeiro (2002) refere:

(...) brincar é meio de expressão, é forma de se integrar no ambiente que a cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças, aprende a dar e receber ordens, a esperar a sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e maus, fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a socialização (p.56).

Zabalza (1998, p.51) associa o ato de brincar ao desenvolvimento da linguagem, logo “é preciso então criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação”.

1.2 Intervenção em contexto de creche- o grande desafio

Iniciar a formação em contexto é já, por si só, um desafio, mas iniciar essa aprendizagem tendo como intervenientes crianças de dois anos era, para nós, o maior desafio de todos. A nossa grande preocupação era o facto de se tratar de crianças tão pequenas, que exigiriam muitos cuidados, e o facto de elas não se exprimirem convenientemente a nível da fala, o que me causava grande apreensão.

Aos poucos foi possível constatar que estas barreiras podiam ser ultrapassadas com afetividade e atenção, principalmente dando-lhes colo e interagindo com elas nas brincadeiras. Desta forma, foi-se criando um relacionamento de segurança e confiança, muito importante para as crianças nesta fase do seu desenvolvimento. Aquilo que se espera do educador é que “favoreça a relação afetiva de segurança e promova a autonomia das crianças, que valorize a iniciativa de cada uma, fomentando a cooperação entre elas, integrando-as no grupo e permitindo o seu desenvolvimento afetivo, emocional, social e cívico” (Perfil do Educador, 2001). Lopes (2014) comunga da mesma opinião de Brazelton & Greenspan (2009) ao referir que “A construção de interações afetivas entre o/a educador/a e a criança permite o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando a empatia, a confiança e a solidariedade” (p.20).

E foi graças a este relacionamento de confiança que desenvolvemos várias atividades em que se destaca o entusiasmo das crianças na sua concretização. Foi tido em conta que as crianças, como vem referido nas Orientações Curriculares, devem ter “acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos”.

Como forma de assinalar a época natalícia, implementamos uma atividade com o objetivo de desenvolver competências comunicativas, de concentração, de consciência e domínio do corpo bem como o sentido estético e o contacto com diferentes materiais. Começou-se com a visualização/audição de um vídeo/música relativo ao Natal (“O relógio do Pai Natal”) que tinha como pano de fundo um Pai Natal abraçado a uma rena. De seguida houve um momento de interação com as crianças, através da exposição de uma imagem do Pai Natal, fazendo-se a sua descrição física, destacando as suas grandes barbas brancas e o seu gorro vermelho. Ao dialogar com as crianças, mantendo-os atentos, teve-se em conta as diretrizes que constam nas Orientações Curriculares: “As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre (...) diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos”.

Houve a preocupação de variar nos materiais, como surge referenciado nas Orientações Curriculares:

Pode ainda ser utilizado outro tipo de materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc.), para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis. A multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo (*vide anexos*).

Uma outra atividade consistiu na elaboração de um postal de Natal cuja figura central era um sino. Pretendia-se que as crianças desenvolvessem a destreza manual na sua ilustração. Optou-se por dar início a esta atividade com uma canção, “Bate o Sino”, a qual foi ouvida e visualizada através do vídeo. As crianças fizeram uma roda e enquanto ouviam a canção iam mexendo o corpo, imitando o movimento do sino. As imagens do vídeo eram muito apelativas e remetiam para o nascimento do Menino Jesus, para o sino a tocar e para os Reis Magos. O som era harmonioso e a linguagem acessível e adequada à faixa etária das crianças.

Depois deste momento de descontração e de enquadramento da atividade, cada criança pintou com as cores verde, vermelho e amarelo, a parte da frente de um desdobrável, com a imagem de um sino colado provisoriamente. As crianças, com a ajuda de um pincel e tinta de guache, fizeram pontos coloridos ao longo de toda a dobra da frente, incluindo a imagem com a forma de um sino. Depois de pintada toda a superfície e seca a tinta, tirou-se a forma do sino,

ficando os seus contornos a sugerir a imagem do mesmo. De seguida, abriu-se o dobrável e colou-se o sino colorido logo na página da frente (*vide anexos*).

As crianças usaram os lápis de cera de cor amarela e vermelha para pintarem uma estrela com um gorro de Pai Natal. Pretendia-se que oferecessem este desenho aos pais, assinalando a época natalícia. Para além disso, utilizámos os guaches amarelos para pintar uma outra estrela, com o dedo indicador, numa outra folha. Essa estrela era o ponto de partida para as crianças percorrerem com o dedo indicador, pintando, o percurso até chegarem ao Menino Jesus. Esta atividade permitiu uma aproximação às crianças e foi um momento de interação muito divertido e do seu agrado (*vide anexos*).

A par destas atividades, foram proporcionadas às crianças brincadeiras livres, já que constituem também fonte de aprendizagem. Como momento de brincadeira livre, usando uma caixa vermelha com uma abertura e dois orifícios, as crianças realizaram uma atividade que consistia em introduzir uma tampa e uma rolha de cortiça na caixa que tinha uma abertura, a qual as crianças abriam para as recolher, repetindo a atividade (*vide anexos*). Na escolha dos materiais, foram selecionadas tampas de dois tamanhos, um menor e outro maior, para que as crianças tivessem a noção de tamanho, e procurou-se variar para permitir aos meninos o contacto com diferentes materiais, como o plástico, a cortiça, o papelão e o papel mais rugoso com o qual a caixa foi forrada. Zabalza (1998) salienta a importância do espaço e dos materiais, pois, “uma sala de Educação Infantil deve (...) conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, (...) de todas as formas, tamanhos” (p.53).

Foi desenvolvida uma atividade que partiu do contexto real, ou seja, da existência de um aquário na sala, para a elaboração de um aquário de papel. Foram reutilizados materiais, como uma caixa forrada a papel azul, onde cada criança colou o seu peixe, depois de pintado de amarelo. Com vista à exploração do aquário existente na sala, e como motivação para a atividade seguinte, foi estabelecido um pequeno diálogo com as crianças para que elas pudessem demonstrar aquilo que já conheciam sobre os peixes e onde estes viviam. Este diálogo despertou a curiosidade das crianças, o que se revelou muito positivo. Morgado (2017) salienta:

As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre (...) diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos(pp.20,21).

De acordo com o modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, o educador promove a organização participada, dinamiza a cooperação e potencia a livre expressão e a atitude crítica. A avaliação surge da observação, dos registos diários, e do acompanhamento dos processos de produção das atividades (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015) (*vide anexos*).

Como momento de brincadeira livre destaca-se aquele em foram utilizados materiais que fazem parte do quotidiano das crianças, como caixas, embalagens, molas, rolhas de cortiça, tampas, entre outros. Foi importante escolher as molas amarelas para consolidar a aprendizagem desta cor. Ao introduzirem as molas numa embalagem, as crianças percebiam que elas caíam, apanhavam-nas e voltavam a introduzi-las na embalagem.

Posteriormente, para aumentar o grau de dificuldade, foi colocada a tampa na embalagem e as crianças tinham de a abrir. Como refere Morgado (2017),

O desenvolvimento da motricidade fina é importante para o crescimento da criança, uma vez que possibilita a sua interação e relação com o meio, [devendo o educador] proporcionar às crianças atividades que promovam a melhoria desta capacidade fazendo as crianças sentirem-se capazes de executar as várias tarefas sugeridas (vii).

Também Borges (2014) salienta a importância da motricidade fina:

O desenvolvimento da motricidade em conjunto com outras aprendizagens, ajudará a criança a realizar algumas tarefas associadas às habilidades motoras finas, como exemplo (...) a distinção entre esquerda e direita, organização espaço-temporal, aumento dos lapsos de atenção concentrada, distinção do antes e do depois, a resistência a fadiga e a simbolização e reversibilidade do pensamento em suas relações com a linguagem (p.12) (*vide anexos*).

Estas atividades foram desenvolvidas num ambiente acolhedor, em que o espaço material estava organizado numa sala principal, com uma tapete colorida e uma estante com televisão, para as crianças verem filmes infantis. Nesta sala existia também um local para os meninos brincarem vivamente. Existia ainda um dormitório e uma sala para as crianças almoçarem. Esta organização do espaço vai ao encontro das necessidades das crianças, o que pensamos ser um aspeto muito importante. Como referem Post & Hohmann (2011, p. 101) “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”. Para Niza (1998), “O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (148). Assim, a prática de exposição dos trabalhos era habitual e constituía sempre um momento de grande alegria e autoestima por parte das crianças. Formosinho &

Araújo (2018) partilham da opinião de que a motivação e a satisfação vivenciadas pelas crianças constituem o envolvimento que manifestam nas atividades, seguindo a linha de pensamento de Vygotsky (1995). Desta forma,

O envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo. (...) Pode-se afirmar que o facto de a criança estar presente num ambiente propício ao seu envolvimento e aprendizagem poderá ser consignado como um direito básico que lhe assiste (pp.91, 92).

As atividades que foram desenvolvidas não tiveram um fim em si mesmas, mas antes concorreram para a concretização da finalidade da educação infantil que consiste em “aproveitar ao máximo as possibilidades de desenvolvimento da criança, rentabilizando-as através da ação educativa e dotar de competências, destrezas, hábitos e atitudes que facilitem a posterior adaptação à escola primária” (*in* Programa de Formação de Educadores-Psicologia Infantil e Juvenil, 1996, Vol.4, p.19).

Foi possível compreender o comportamento das crianças, o desenvolvimento da sua autonomia, os momentos do dia em que se sentiam mais motivadas e os momentos do dia onde existia mais propensão para birras e conflitos entre elas, o que se verificava mais na parte final do dia em que se mostravam menos concentradas nas atividades. A evolução que se ia registando relativamente às crianças levou à planificação de atividades atendendo a um aumento gradual da sua complexidade, principalmente a nível de expressão motora, nunca esquecendo que a criança aprende, explorando, experimentando, dando azo à sua imaginação. A gestão do tempo foi sempre flexível, procurando tirar o máximo de rendimento dos diferentes momentos do dia, alternando atividades mais orientadas com outras que permitem maior liberdade e exploração às crianças.

A rotina da sesta contribuía para a estabilidade e o equilíbrio das crianças. O final da sesta era sempre um momento onde se aplicava de forma mais evidente o respeito pelo ritmo de cada um, pois, se havia crianças que retomavam as brincadeiras logo de imediato, havia outras que exigiam mais tempo para retomarem o ritmo. As crianças gostavam de escolher os brinquedos de acordo com os seus interesses e gostavam de se relacionar uns com os outros, desenvolvendo a socialização, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas e de imprevistos. Por vezes, surgiam conflitos entre elas, ou porque queriam o mesmo brinquedo, ou porque queriam ocupar o mesmo lugar, mas as crianças iam aprendendo a gerir e a resolver as situações, muitas vezes com a ajuda de um adulto.

Na verdade, e de acordo com as OCEPE, “brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais” (p.12).

Capítulo 2

2.1 O Jardim de Infância-contextualização

A educação de infância, cujos princípios educativos implicam uma ação pedagógica promotora de oportunidades de aprendizagem, para além de promover o bem estar e desenvolver as potencialidades das crianças em idade precoce, constitui uma forma de inclusão de grande importância ao assumir “um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar.” (OCEPE, p.11).

No jardim de infância, a sala de atividades dividia-se em várias áreas. Alguns espaços são permanentes, porque se entende que são desafiadores e adequados às crianças desta idade. É o caso da área de jogo simbólico (casinha das bonecas), da área da expressão plástica (desenho, recorte e colagem, moldagem, pintura), da área da linguagem (biblioteca), da área da experimentação e da matemática (jogos de mesa), da área das construções e garagem e da área da comunicação, planeamento, avaliação, discussão (tapete). Cada área encontrava-se identificada, através de um registo escrito e gráfico.

Existiam vários espaços de exposição. Na entrada encontrava-se um placard dividido em dois. Um destinava-se a colocar informações para a comunidade educativa, relativas ao funcionamento, horários, mensagens e informações gerais. O outro apresentava uma síntese das atividades e resumia os trabalhos que se iam desenvolvendo.

Encontravam-se em construção vários instrumentos de pilotagem (regulação e organização do grupo), tais como: quadro de presenças, calendário mensal, quadro dos aniversários, planos semanais de organização do portefólio, ou outros que fossem surgindo.

As regras gerais da sala foram discutidas e elaboradas em conjunto. Estas regras resultaram de sucessivas conversas com as crianças e famílias, em grande grupo, o que permitiu que tivessem sido ajustadas às realidades emergentes.

Assim, a sala de atividades apresentava-se como um local onde se organiza e regista o saber, pelo que era entendida como um sistema flexível, vivo, em mudanças, acompanhando o ritmo e as características de todas as crianças e de cada uma em particular.

Na verdade, como referem Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), com o Movimento da Escola Moderna, assiste-se à valorização do trabalho com a família, com auxiliares e com todos os agentes que, em conjunto com as educadoras, possam contribuir para a resolução dos problemas

(...) num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam. Criar espaços de diálogo implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal ou em celebrações. (...) O trabalho com a família permite ao educador e auxiliares conhecer o grupo, as singularidades de cada um, as suas vivências e os seus interesses e necessidades (p.20).

A Lei-Quadro perspetiva a educação pré-escolar como complemento da “ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação” (OCEPE, 1997, p.22).

Camilo (2008, p.138) salienta que o desenvolvimento integral da criança implica uma orientação e uma formação que permita “o desenvolvimento máximo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e entre os adultos”. Refere ainda a necessidade de existirem linhas orientadoras para a prática pedagógica e conhecimentos científicos que permitam identificar e compreender os diferentes estádios de desenvolvimento em que se encontra cada criança. Na verdade, as OCEPE (1997, p.26) apontam neste sentido ao referirem que o processo educativo se realiza “num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos”.

O educador é o responsável pela observação, planificação, organização do espaço, do tempo e do grupo, pela conceção e desenvolvimento do currículo, numa perspetiva de articulação das áreas de conteúdo, e pela avaliação do desempenho/evolução das crianças bem como do seu próprio desempenho. Freire (2000, p.22) reforça a importância da reflexão crítica por parte do educador, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A reflexão prende-se também com a necessidade de atualização dos seus conhecimentos no que diz respeito a metodologias, materiais didáticos e novidades resultantes da investigação.

Meirinho (2012) menciona Woodhead (1996) e Oliveira-Formosinho (2009) para dar ênfase às práticas profissionais, já que, de acordo com estes autores,

(...) a qualidade educativa na educação de infância está fortemente influenciada por vários fatores, sendo um deles pelas práticas dos educadores. Essas deverão refletir o que se sabe sobre o desenvolvimento das crianças (a investigação) e serem sensíveis às realidades na vida das crianças (contextualizadas). (...) os fatores que promovem a qualidade dos jardins-de-infância situam-se a vários níveis: o das políticas educativas, o dos processos de formação, o da cultura organizacional e os das práticas profissionais (p.6).

O trabalho do educador tem de ser ativo, “a fim de estimular experiências e suscitar, através dos recursos que forem precisos, os processos de maturação, em concordância com os respectivos níveis evolutivos e o contexto socio-cultural de cada criança” (*in* Programa de Formação de Educadores-Psicologia Infantil e Juvenil, vol. 4, p.20).

A pedagogia para a educação de infância surge enunciada nas OCEPE (2016, p.35) como centrada na criança, no seu desenvolvimento, e na aquisição do saber como um todo articulado, pois “o tratamento das diferentes áreas de conteúdo pressupõe o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante”. Do mesmo modo, Pinho et al. (2013, p.115) defendem a perspectiva de Portugal (2009b), ou seja, a principal competência a ser desenvolvida no educador é a competência “de se centrar na criança”.

A organização da rotina no jardim de infância terá de partir do pressuposto de que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorrem quando o educador propicia todas as condições para que tal aconteça. O responsável por este processo de organização do ensino-aprendizagem é, por isso, o educador, porém, a criança deve ser entendida como “ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.110, citada em Gonçalves, 2015, p.3).

Ao longo deste período de formação esteve sempre presente que o educador está atento à evolução de cada criança, ao seu ritmo de aprendizagem, ajuda-a na resolução de problemas, valoriza os seus trabalhos e integra as suas experiências no processo educativo. A avaliação da aprendizagem é feita tendo em conta que “cada criança é única, tem os seus saberes e formas próprias de aprender, (...) [e por isso] incide nos progressos de cada uma, sabendo que esses progressos não são lineares, nem idênticos em todas as crianças” (OCEPE, 2016, p. 20).

Ao refletir acerca da sua prática pedagógica, o educador deve analisar o espaço e transformá-lo em oportunidades de construção de saber. Um espaço flexível que facilite a interação entre as crianças e os adultos e que permita a concretização de experiências e descobertas, enquadradas na rotina, contribui para a concretização das aprendizagens ativas, de acordo com o exposto nas OCEPE (2016), onde podemos constatar que “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p.26).

2.2 Intervenção em contexto de Jardim de Infância- a articulação dos saberes

Das muitas atividades que foram desenvolvidas com as crianças, destacam-se algumas que exemplificam o quão diversificado e abrangente é o processo educativo em idade pré-escolar e como, na verdade, visa o desenvolvimento integral da criança.

Neste contexto não podia deixar de se mencionar o papel primordial da matemática e a importância de trabalhar nestes primeiros anos de vida da criança, pois, e de acordo com os autores Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999,p.18) “todas as crianças devem desenvolver a sua própria capacidade de usar matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como autoconfiança necessária para fazê-lo”. De acordo com os documentos emanados do Ministério da Educação, no final da educação pré-escolar a criança “nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária”.

Para assinalar o Dia da Mãe, as crianças pintaram, com uma esponja e tinta guache, uma caixa em forma de coração para oferecerem às mães. As crianças recortaram corações para colocarem dentro da caixa. À medida que os iam metendo na caixa, eram estimuladas a contá-los. Esta atividade coincidiu com o regresso das crianças depois das férias da Páscoa e contribuiu para que o afastamento dos pais não lhes causasse ansiedade. Iniciar este processo de transição casa/jardim de infância com uma atividade que envolve a família e um dia festivo parece-nos uma boa estratégia. Para além disso, foram reforçadas as noções de quantidade e os números iam também sendo lembrados e aplicados agora a novas situações. É de salientar que, de um modo informal, nas brincadeiras livres e até em momentos como as refeições, as crianças exploram os números, a contagem, as quantidades.

Para dar resposta às solicitações e à curiosidade das crianças, desenvolveu-se uma atividade planificada no âmbito da matemática, estando esta dividida em várias etapas.

Inicialmente, procedeu-se à audição de uma música que aludia aos números de um a dez, havendo uma parte da canção em que as crianças cantavam os números por ordem. Associadas aos números, as crianças visualizavam as suas representações através de imagens e as quantidades correspondentes a cada um. No final, depois de os repetirem várias vezes, cantando, foram-lhes mostrados os números de um até seis, e foi-lhes pedido que os identificassem. O resultado foi bastante positivo, porque as crianças conseguiram relacionar os números com os que visualizaram no vídeo. Seguidamente, foram colocados, numa mesa, seis copos, estando à frente de cada um o número de tampas equivalente ao número atribuído a cada copo (um copo, uma tampa; outro copo, duas tampas e assim sucessivamente). À frente de cada copo e de cada conjunto de tampas estavam, a amarelo e desenhados, os números de um a seis.

O objetivo da segunda etapa da atividade consistia em inserir dentro de cada copo o número de pauzinhos correspondente ao número de tampas que estavam fora do copo. As crianças contavam as tampas existentes à frente de cada copo e colocavam dentro dos copos o número de pauzinhos equivalente. Posteriormente, a criança selecionava uma etiqueta, previamente numerada, para colar no respectivo copo, de acordo com o número de pauzinhos. As crianças foram ainda estimuladas a contar de um a seis, por ordem crescente e por ordem decrescente. Numa fase posterior, foi realizada a última parte desta atividade que consistiu em encontrar os números, existentes numa caixa, colá-los, e procurar os conjuntos, existentes também na caixa, correspondentes a cada número e colá-los ao lado. Por fim, os trabalhos foram afixados na área da matemática (*vide anexos*).

Com esta atividade foi possível promover a identificação de quantidades de diferentes formas de representação, fazendo contagens simples, abordar sequências, compreender as noções de muito/pouco, efetuar contagens- ordem crescente e decrescente- e organizar os números até dez por ordem crescente. Por outro lado, procurou-se uma sensibilização para as aprendizagens matemáticas, porque, como refere Baroody (2002, p.333) “é nos níveis iniciais que é moldada a predisposição para a aprendizagem e uso da matemática e, em muitos casos, fixada para sempre”.

Procurando dar cumprimento a uma abordagem integrada das diferentes áreas, foi desenvolvida uma atividade que contribuiu para o desenvolvimento de diferentes formas de expressão artística e para promover a curiosidade pela matemática, com destaque para as formas geométricas. Foram mostradas às crianças quatro formas geométricas – o círculo, o triângulo, o retângulo e o quadrado-, para que elas as identificassem, a fim de testar os seus conhecimentos prévios acerca dos polígonos.

As figuras estavam coloridas, com as cores amarela, verde, azul e vermelha, o que permitiu explorar também as cores. Foi-lhes pedido que identificassem objetos existentes na sala que tivessem estas formas, o que eles fizeram com grande entusiasmo. De seguida, um a um, encaixaram os polígonos, soltos, nos respetivos espaços vazios de uma folha, feita em cartolina.

Depois disso, fizeram uma ficha de associação das formas a objetos do seu quotidiano, nomeadamente uma piza, uma porta, uma janela e um chapéu, o que decorreu de forma muito positiva, já que reconheceram as formas geométricas e constataram que as formas geométricas estão presentes nos objetos com os quais contactamos todos os dias. Para além da resolução desta ficha, as crianças continuaram as atividades para celebração do dia da Mãe. A atividade que se seguiu consistia em pintar um desenho para a mãe. Contudo, ao pintar o desenho, a

criança estava também a explorar as formas geométricas. Cada forma geométrica estava pintada de uma cor e a criança teria de pintar as formas que constituíam o desenho da cor representada para cada uma. No final, os trabalhos ficaram expostos na parede exterior da sala, para que todas as mães os pudessem ver. Constatou-se que era possível fazer a articulação entre a exploração de formas geométricas e ao mesmo tempo que se desenvolvia a sensibilidade estética (*vide anexos*).

Procurando fazer uma articulação com a temática do Dia da Mãe, desenvolveu-se uma atividade inserida na temática “Família”, dando continuidade às atividades já realizadas neste âmbito. Como motivação, e de forma a desenvolver a linguagem e a capacidade comunicativa, as crianças começaram por ouvir uma canção alusiva à importância dos pais e da família, ao mesmo tempo que visualizavam imagens. Foi um momento de descontração em que cantaram dançaram com entusiasmo, por isso a canção foi passada mais do que uma vez.

De seguida, foi lido, em voz alta, o texto elaborado para as crianças sobre a família onde foram utilizadas palavras que rimam, para facilitar a memorização, e, que, ao mesmo tempo, remetem para algo concreto que é possível traduzir em imagens.

Para enriquecer o vocabulário das crianças e ao mesmo tempo proporcionar um momento lúdico e um contacto com a palavra escrita, foram elaborados cartões com imagens que representavam algumas palavras presentes no texto e, na parte de trás do cartão, apresentava-se a palavra escrita correspondente à imagem. Foram elaborados cartões semelhantes com imagens e outras palavras que não se encontravam no texto, mas rimavam com algumas delas.

Eram mostrados os cartões, dois a dois, com as imagens e, de seguida, as crianças diziam os nomes que elas representavam. Depois, eram mostradas e lidas novamente as palavras escritas no cartão, palavras essas que terminavam com o mesmo som. As imagens foram mostradas duas a duas, de acordo com as rimas.

Por fim, deu-se início ao trabalho de grupo que consistia em colar uma imagem à frente de cada verso, imagem essa que ilustrava o seu significado. Foram organizados dois grupos. Primeiramente, era lido cada verso e, de seguida, cada criança seleccionava a imagem que correspondia a esse verso e colava-a à sua frente. Através do som e da imagem, as crianças estruturaram o seu pensamento e reconstruíram a mensagem do texto, ou seja, aprenderam de forma lúdica, o que foi muito positivo. À frente de cada verso e da imagem que o representava foi escrito o nome da cada criança, como forma de abordagem à escrita. Os trabalhos foram expostos no exterior da sala para que pudessem ser apreciados pelos pais e por toda a comunidade educativa. Conclui-se que, na verdade, o trabalho entre pares e em pequenos

grupos favorece uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende (*vide anexos*).

Com a abordagem da poesia e da temática da família foi possível constatar aquilo que é referido em Santos (2015):

Educar crianças em contexto de educação pré-escolar é mais do que dizer o que é certo ou errado, é dar carinho, é assumir a criança como o elo mais importante (...). Deste modo, educar com sucesso implica assim compreender a personalidade, as dificuldades e os interesses de cada criança (p.9).

Com vista à abordagem integrada dos conteúdos, desenvolveu-se uma outra atividade que despertou grande interesse nas crianças consistiu em explorar as vogais, numa abordagem à escrita, e, ao mesmo tempo, desenvolver o raciocínio e a noção de sequência. Para tal, foram elaborados alguns materiais facilitadores da aprendizagem.

Em primeiro lugar, apresentou-se uma canção das vogais, em que as personagens intervenientes cantavam o “a-e-i-o-u”. Como o refrão se repetia, as crianças tiveram oportunidade de cantar, dizendo as vogais, respeitando a sua sequência.

De seguida, as crianças foram colocadas perante um desafio que consistia em ordenar as vogais, tendo como recursos tampas onde estava desenhada cada vogal e um tabuleiro de cartão. As crianças procuravam a tampa com a letra igual àquela que aparecia desenhada no tabuleiro e colocavam-na por cima, completando a sequência com as tampas. À medida que iam colocando as tampas, iam dizendo as vogais. Quando completavam a sequência, diziam as vogais todas seguidas apontando para elas. As crianças conseguiram identificar as vogais e perceber quais as que vinham antes e as que vinham depois, o que ajudará no contacto com os livros e no processo de aquisição da leitura.

Parece-nos importante esta abordagem das primeiras letras, pois permite que as crianças, aos poucos, tomem consciência dos elementos que constituem a língua, de uma forma lúdica:

Quando as crianças apresentam algum domínio dos aspetos associados à comunicação, vão também, paralelamente, começando a desenvolver uma outra vertente, relacionada com a tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística) (OCEPE, p.61).

Para complementar e reforçar a aprendizagem, usou-se o mesmo processo de completamento de sequências de vogais, com recurso a uma cartolina e a vogais soltas. Estas sequências estavam incompletas e as crianças teriam de as completar, colando as vogais, que se encontravam soltas em cima da mesa, no lugar certo da sequência. Cabia às crianças

adivinharem qual seria a vogal seguinte, tendo em conta que já estavam uma ou mais vogais inseridas, como incentivo para a resolução da atividade.

Finalmente, as crianças contactaram com palavras escritas onde se encontravam inseridas as vogais. Na ficha, cada palavra surgia acompanhada por uma imagem que a ilustrava e as iniciais dessas palavras eram as vogais. Num conjunto de várias vogais, a criança identificava e pintava a vogal que correspondia àquela pela qual se iniciava cada palavra (*vide anexos*).

Esta atividade despertou o interesse pelo contacto com a palavra escrita e permitiu que a criança pudesse constatar que as letras só fazem sentido quando conjugadas com outras letras. Por exemplo, o A, para designar a realidade da Abelha, precisa de estar inserido num conjunto de letras que formam a palavra. Por outro lado, procurou sensibilizar-se as crianças para a consciência de que a cada letra corresponde um som diferente e esse som permite identificá-la na escrita. Foi colocado o desafio às crianças para que, em casa, tentassem encontrar as vogais em produtos alimentares, de higiene, em revistas, em caixas de brinquedos e que tentassem memorizar onde as encontraram. No dia seguinte, em reunião no tapete, algumas crianças conseguiram dizer que o A e o O apareciam “*nas bolachas*”, o E e o I “*nos cereais*” e, curiosamente, um menino disse que o U se encontrava “*no chocolate*”. Esta situação não foi explorada por se achar que não seria a altura adequada para o fazer, tratando-se de uma especificidade da leitura. Contudo, a criança continuou a ser estimulada à participação, já que a ação educativa deverá centrar-se nos aspetos positivos e nos progressos das crianças.

Ao longo deste percurso de aprendizagem, constatou-se que o funcionamento do dia a dia no jardim de infância requer uma grande capacidade de organização e de colaboração entre todos os agentes responsáveis pelo bem estar das crianças. Desde o momento de acolhimento das mesmas até ao momento de preparação da sua ida para casa, passando pelas rotinas implementadas, tudo se revelou cuidadosamente pensado para que as crianças se desenvolvam de forma saudável, física e emocionalmente, e em segurança. Confirma-se o defendido por Almeida (2014), quando, aludindo a Roldão (1999), refere que “O currículo não é mais que um conjunto de aprendizagens organizadas com sequência (...). Para o concretizar ou desenvolver, é necessário que seja de uma forma intencional, estruturada, coerente e com sequência organizativa” (pp.19,20).

Salienta-se, por fim, o apoio e o trabalho colaborativo desenvolvido, o qual permite concluir que, na verdade, no processo de desenvolvimento e formação de cada criança, para além da família, são necessários vários intervenientes que trabalhem em consonância e que se apoiem mutuamente, no sentido de proporcionar à criança experiências enriquecedoras,

confirmando que “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” (provérbio africano).

Capítulo 3

3.1 1.º Ciclo do Ensino Básico-contextualização

Os objetivos para o 1.ºCEB fundamentam-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 8.º, e consistem no desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora. As competências e capacidades a atingir sustentam-se num conjunto de valores e princípios que surgem referenciados no Currículo Nacional do Ensino Básico e que apontam para a tomada de consciência da identidade pessoal e social, para os princípios da tolerância, da participação cívica e de valorização das diferentes formas de conhecimento, o saber ser e o saber relacionar-se com o outro e com o meio ambiente.

Contata-se que existe uma preocupação por parte do Ministério da Educação em conceber um modelo holístico de educação que contribua para a formação global dos alunos. Para isso, torna-se evidente a necessidade de abordar os conteúdos das diferentes áreas e as temáticas de cada área de forma integrada e como um todo, que faça sentido para o aluno.

Assim, a atuação do professor deve visar o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de comunicação e de raciocínio, de criatividade e espírito crítico bem como proporcionar oportunidades de desenvolvimento físico e motor e de aptidões artísticas. Pretende-se o desenvolvimento global, abrangendo as vertentes pessoal e social, daí que os planos de estudo concebidos para as diferentes áreas curriculares se encontrem em consonância com o estágio de desenvolvimento dos alunos.

Os princípios orientadores da organização e gestão do currículo apresentados no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro apontam para um ensino onde seja possível gerar aprendizagens ativas e significativas através da articulação e da contextualização dos saberes e da diversidade de atividades de aprendizagem, as quais integram o recurso a tecnologias de informação e comunicação e atividades experimentais, fomentando o gosto pela ciência e pela articulação entre teoria e prática. A diversidade de alunos exige a diversificação dos meios e dos espaços de ensino como:

as bibliotecas escolares, os espaços oficinais/laboratoriais e outros instrumentos de acesso ao saber fazer, à informação e ao conhecimento, mas sobretudo, no caso dos recursos informáticos, exige-se para garantir uma efetiva igualdade de oportunidades

que o acesso a estes instrumentos de trabalho e estudo individual seja personalizado e passível de ser usado na escola e em casa (Rodrigues, 2012, p.175).

Confirmando estes princípios orientadores, o método pedagógico com o qual contactamos no período de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) assentava na visão holística da educação. Existia uma preocupação constante em formar a criança a nível pessoal e social, dotando-a de competências cognitivas mas também de atitudes e valores de cidadania, dando grande relevo aos comportamentos de preservação do meio ambiente e ao gosto pelas artes. É um método que reconhece a importância de preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais desenvolvida a nível tecnológico e cada vez mais global, daí o ensino do inglês e a promoção de atividades que pretendem despertar a curiosidade e o gosto pela ciência. Acima de tudo, é um método que perspetiva a sala de aula como um espaço aberto e reconhece as múltiplas formas de construir conhecimento fora dela.

As turmas revelaram-se, desde logo, muito dinâmicas e exigiam um acompanhamento muito próximo por parte do professor, mesmo os alunos com menos dificuldades, pois para estes também era importante o reforço positivo. Verificou-se que o professor da turma do segundo ano, num primeiro momento da aula, adotava uma metodologia mais direcionada para o grupo turma e, posteriormente, percorria as carteiras para fazer um acompanhamento mais individualizado. Os alunos estavam sentados em pares e raramente iam ao quadro resolver os exercícios, pois a correção era feita pelo professor nos lugares. Já na turma do quarto ano, os alunos estavam sentados em grupos, iam muitas vezes ao quadro e auxiliavam-se na resolução das tarefas. A professora começava a aula de uma forma mais informal, circulando pela sala e poderia eventualmente alterar a disposição das carteiras para a posição em “U”. Em cada dia, registava no quadro os objetivos da aula e as atividades a desenvolver com os alunos.

Despertou-nos a curiosidade o facto de a professora do quarto ano não usar sempre a mesma metodologia, ao contrário do professor do segundo ano, e de os alunos serem muito autónomos e criativos. Tal constatação levou-nos a ter em conta a experiência da professora do quarto ano, já com muitos anos de lecionação, e a idade do professor da turma do segundo ano, bastante mais novo, que parecia valorizar a aquisição de hábitos e métodos de trabalho e de organização. As idades das crianças e os seus estádios de desenvolvimento também são aspetos a ter em conta, pois, no quarto ano, verificou-se uma grande evolução relativamente aos alunos do segundo ano, no que diz respeito à autonomia e ao gosto por resolver as tarefas em grupo, respeitando as regras, mesmo os mais imaturos. O que será interessante verificar, em ação educativa futura, é se estas autonomia, criatividade e o respeito pelas regras resultaram de uma

metodologia que valorizou, em anos de escolaridade anteriores, a aquisição de hábitos e métodos de trabalho.

Um aspeto muito positivo que resultou deste período de estágio no 1.º ciclo foi a constatação de que é possível desenvolver a aprendizagem complementando as áreas curriculares com atividades diversificadas, como visitas de estudo, peças teatrais, dança, música, atividades de reciclagem de embalagens, criação artística a partir da reutilização de objetos, aprendizagem da língua inglesa, entre outras. O desenvolvimento destas atividades vem dar cumprimento ao que se encontra estabelecido no documento Perfil específico de desempenho profissional do professor do primeiro ciclo do ensino básico. O professor deve proporcionar a construção do conhecimento e “este deve surgir da articulação de todas as áreas curriculares, que se complementam, formando um todo com sentido para a criança, porque se relaciona com as suas experiências do dia a dia”.

Ensinar e aprender estão interligados e a constatação desta realidade foi muito significativa na fase da nossa formação, pois, inicialmente, a grande preocupação era a de desenvolver atividades que levassem os alunos à aprendizagem, ignorando-se o peso que a afetividade tem em todo esse processo. O que foi inesperado foi o facto de terem sido as crianças, desde logo, a manifestarem apreço pelo professor estagiário, através da oferta de desenhos feitos por eles com manifestações de carinho e de pequenas lembranças. Foram estes gestos que fizeram toda a diferença no processo de intervenção educativa, pois, dessa forma, foi-se instaurando a confiança e uma maior segurança que, pensa-se, terá contribuído para um melhor desempenho.

No 1.º ciclo do ensino básico, o professor, principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, não poderá nunca ignorar a realidade de cada aluno e deve dar oportunidade para que cada um se desenvolva de forma autónoma e ativa, auxiliando-o a compreender-se e a compreender o mundo que o rodeia.

Um dos objetivos do ensino básico explícito nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 da Lei de Bases do Sistema Educativo é “b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.” (p.12). Pretende-se, assim, concretizar um dos objetivos gerais que aponta para a criação das “condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” (p.13).

Entende-se que a formação integral da criança consiste na promoção do seu desenvolvimento intelectual, físico, social, emocional e cultural. Logo, as aprendizagens

ocorrem não só na sala de aula, mas em múltiplos espaços onde a criança vivencia experiências e linguagens diversas. Neste sentido destacam-se experiências concretizadas de seleção e reciclagem de embalagens junto dos ecopontos, idas à biblioteca, assistir a peças teatrais, participar em visitas de estudo, visitas à sala das ciências para concretização de atividades práticas, colaborar com os alunos mais velhos na elaboração de bonecos a partir de embalagens para alertar para os problemas ambientais, aulas de música, aulas de dança, entre outras.

3.2 Intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico - o conhecimento e a formação integral da criança

3.2.1 Turma do 2.ºano

As atividades desenvolvidas com a turma tiveram em conta a formação integral da criança, já que permitiram abordar os conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares e, ao mesmo tempo, desenvolver as diversas habilidades e competências, como a autonomia, o sentido de responsabilidade, a linguagem, a coordenação motora, o sentido estético, a criatividade, a atenção, a tolerância, entre muitas outras que formarão cidadãos críticos, participativos, com gosto pelo saber e pelo respeito pelas diferenças.

Para além disso, permitiram aplicar em contexto sala de aula a teoria abordada nas diferentes unidades curriculares bem como a extraída da pesquisa bibliográfica. Como referem Carvalho & Lima (2009)

Com o Estágio o aluno aproxima-se da realidade da sala de aula ou da escola, fazendo com que o mesmo reflita sobre a prática pedagógica efetiva na escola e o que esta reflexão lhe proporcionará para a complementação da formação docente. (...) O Estágio é o momento onde o aluno estagiário tem a oportunidade de confrontar teoria e prática, com a finalidade de fazer uma leitura da realidade que o estudante irá vivenciar (p.5).

Houve várias situações de aprendizagem que consideramos terem sido importantes e que serviram de demonstração para o nosso futuro, enquanto docentes, das quais destacamos a construção de bonecos com materiais recicláveis do quotidiano. O que nos parece de grande interesse foi o facto de esta atividade ter sido desenvolvida com a colaboração de alunos do 8.ºano e com um professor que leciona este nível de ensino. Observou-se que os alunos se ajudavam entre si e tentavam encontrar, em conjunto, soluções para os obstáculos que iam surgindo, como a melhor forma de fixar o objeto, que produto final poderiam obter com o conjunto dos objetos, e procuravam definir estratégias para obter um bom resultado. No final,

os alunos demonstraram satisfação, alegria e autoconfiança, o que foi muito positivo (*vide anexos*).

As visitas à biblioteca escolar foram também frequentes e pensamos terem sido uma forma de complementar os conteúdos abordados na aula, mas num espaço onde as crianças estiveram mais à vontade, com curiosidade para ouvir histórias, aprendendo de forma lúdica. Verificou-se a existência de um espírito de cooperação entre o professor da turma e o professor bibliotecário, o que beneficia os alunos, contribuindo para o seu sucesso escolar (*vide anexos*).

Partilhando da ideia de que a escola é um espaço de conhecimento e aprendizagem destacamos uma atividade de reciclagem, em que cada aluno teve a oportunidade de levar uma embalagem de plástico, ou uma embalagem de cartão ou um objeto de vidro, associados à alimentação, para os ecopontos (*vide anexos*).

Com esta atividade foi possível proporcionar aos alunos a oportunidade de separar o lixo, sensibilizando-os para os problemas ambientais. Ao mesmo tempo, desenvolveu-se uma atitude de responsabilidade e um trabalho de cidadania que se pretende que fique para a vida. Como refere Teixeira (2016)

Quando pensamos em ensinar algo para a criança, umas das questões importantes é lembrar que na infância uma das melhores formas de aprender é com o exemplo. Assim, quando pensamos na importância da reciclagem para a criança, vale lembrar que a melhor forma de conscientização é iniciar com a família e dar continuidade na escola. Por volta dos 3 anos de idade já é possível iniciar a aprendizagem sobre como separar os materiais que não se utiliza (s.p.).

Cientes de que os conteúdos devem ser apresentados de forma integrada, desenvolveu-se uma atividade em torno da temática do outono que articulou as áreas de Português, Estudo do Meio e Expressões Artísticas (expressões plástica e musical).

Inicialmente, houve um diálogo com os alunos no sentido de retomar a atividade do magusto, na qual eles tinham participado. Desse diálogo, os alunos concluíram que as castanhas eram típicas da época do ano em que nos encontrávamos, ou seja, o outono. De seguida, os alunos tomaram conhecimento de que iriam ouvir uma canção sobre o outono e foi-lhes explicado em que consistia essa atividade - audição da canção e preenchimento de um texto (poema). Com esta atividade pretendia-se, essencialmente, desenvolver a capacidade concentração, e o enriquecimento vocabular, ao mesmo tempo que se pretendia sensibilizar para algumas das características desta estação do ano. Os alunos ouviram a canção duas vezes e completaram o texto com facilidade. Depois, leram-no em voz baixa e em voz alta e, por fim, com uma terceira audição, cantaram a canção em conjunto. Ao lado do título do texto, os alunos

tinham um desenho com folhas que pintaram de acordo com as cores típicas do outono, atividade que realizaram com grande entusiasmo.

O segundo momento consistiu na projeção, observação e descrição, feita oralmente pelos alunos, de uma imagem alusiva ao outono. Os alunos atribuíram um título sugestivo à imagem, escreveram-no na ficha previamente distribuída e justificaram, oralmente, as suas escolhas, o que demonstrou que reconheceram as características essenciais desta estação do ano, como o aspeto das árvores, as cores das folhas, o vestuário adequado e as alterações do estado do tempo. Esta atividade, para além de permitir desenvolver a expressão oral, contribuiu para o conhecimento de si e dos outros, pois os alunos não se limitaram a descrever a imagem, como estava planeado, mas serviram-se dela para expressarem sentimentos, dar a conhecer aquilo de que mais gostavam desta época do ano e aquilo de que não gostavam (*vide* anexos).

Este momento de partilha de vivências causou grande alegria entre os alunos e alguma agitação. Para retomar a atividade e canalizar novamente a atenção das crianças, considerou-se adequado lançar-lhes um desafio. Ao ouvirem a palavra “desafio”, os alunos reagiram de forma surpreendente, pois calaram-se de imediato e aguardaram com curiosidade para saberem em que consistia.

Os alunos manifestaram grande motivação quando lhes disse que o desafio consistia em juntar o mais rapidamente possível sílabas para formarem palavras, seguindo as orientações de números apresentados. Todos realizaram esta segunda atividade com grande empenho, pois todos queriam ser os primeiros a terminar. Com esta atividade constatou-se que, quando a situação de aprendizagem é apresentada como um jogo, os alunos sentem maior motivação e realizam-na com maior concentração.

De seguida, os alunos resolveram uma ficha em que tinham de reescrever frases, apresentando sinónimos e antónimos para as palavras que apareciam selecionadas. Este exercício de expressão escrita exigia conhecimento do vocabulário e capacidade de concentração. Verificou-se que os erros que ocorreram se deveram precisamente a dificuldades de concentração, porque os alunos tinham de reescrever a frase e simultaneamente procurar na lista de vocabulário apresentada o sinónimo para a palavra sublinhada. Talvez esta atividade tivesse resultado melhor se o exercício tivesse sido apresentado por etapas, ou seja, primeiramente faziam a associação dos sinónimos, numa tabela, e só depois substituíam as palavras. Na atividade dos antónimos não revelaram dificuldades, pois as frases eram mais curtas e o vocabulário era mais simples. Na sua maioria, os alunos aprenderam facilmente o significado de sinónimo e antónimo e souberam aplicar os conhecimentos em novas situações.

O que foi muito positivo foi verificar que os alunos arranjaram forma de simplificar a tarefa, colocando um traço nas palavras que iam sendo utilizadas.

Para reforçar o sentido da palavra, também foi trabalhada a divisão das sílabas e a classificação das palavras quanto ao número de sílabas, devendo os alunos destacar a sílaba tónica com um lápis de cor. Este exercício foi complementado com a leitura das palavras. Mendes (2015) alude a Christensen (1991) para referir:

(...) a consciência de palavra é a capacidade de compreensão de uma palavra como um elemento constitutivo do discurso. É quando a criança adquire a competência para segmentar frases em palavras, de separar as palavras do seu referente, de as substituir e de reconhecer sinónimos e antónimos (p.35) (*vide anexos*).

As atividades que se seguiram, integradas nas áreas de estudo do meio e expressões, foram apresentadas em articulação com português. As crianças souberam identificar sem dificuldades as roupas adequadas à estação do outono. Um aspeto muito positivo foi o facto de alguns alunos relacionarem esta atividade com a imagem alusiva ao outono que observaram e descreveram no início da apresentação desta temática. Lembraram-se das roupas do menino que passeava no jardim e concluíram que estas estavam em conformidade com a época do ano, o que os ajudou a resolver esta tarefa com grande facilidade, ao mesmo tempo que desenvolveram competências comunicativas.

A última atividade tinha como objetivo principal desenvolver a criatividade, apelando à imaginação, ao mesmo tempo que procurava desenvolver a motricidade fina através do desenho e da pintura. Os alunos desenharam e pintaram com grande entusiasmo e sentiram curiosidade em ver os desenhos dos colegas, acabando por se criar um momento de partilha de experiências entre eles, o que foi muito positivo. Pelo entusiasmo que os alunos manifestaram, poder-se-ia ter aprofundado mais esta atividade, recorrendo a outras técnicas, como por exemplo de recorte e colagem.

Os objetivos definidos na planificação para cada uma das atividades de cada área foram alcançados, já que grande parte dos alunos conseguiu realizar as tarefas com empenho e sem dificuldades. Foram tidos em conta os interesses dos alunos e os conhecimentos já adquiridos, estabelecendo-se orientações claras acerca daquilo que se pretendia em cada uma das atividades. Contudo, tornou-se necessário repetir as orientações de forma individualizada, pois alguns alunos têm mais dificuldades de concentração (*vide anexos*).

Ao acompanhar os alunos na resolução das atividades e ao avaliar o seu desempenho, pretendia-se, acima de tudo, avaliar a qualidade das atividades que foram definidas, assinalando

os aspetos positivos, mas, principalmente, os aspetos a serem aperfeiçoados em experiências futuras.

No âmbito da área da Matemática, foi feita uma abordagem de conteúdos como as noções de linha, coluna e pontos equidistantes. Mobilizaram-se os conhecimentos que os alunos já tinham do seu quotidiano sobre linhas e colunas. Recorreu-se ao caderno diário e à disposição das mesas na sala de aula para reforçar as noções de linha e de coluna. Os alunos tiraram as suas conclusões quanto ao número de linhas e colunas existentes e foi feito o registo no quadro. Procurou-se que a aprendizagem acontecesse com recurso a materiais concretos e que estão presentes no quotidiano das crianças. Para abordar os pontos equidistantes foi dinamizada uma pequena atividade com os alunos para contar o número de passos de distância para a esquerda e para a direita, em relação à posição do professor. Foram retomados conceitos como “um quarto de volta à esquerda” e “um quarto de volta à direita”. A dinamização da atividade com a participação ativa dos alunos na sala de aula permitiu motivar e preparar os alunos para as atividades seguintes sobre pontos equidistantes. Partilhamos da perspectiva de Vasconcelos (1997):

O docente tem de encarar o processo de ensino e de aprendizagem, partindo das crianças reais e concretas a que se destina, inseridas num contexto específico, e vendo-as como sujeitos capazes de regular informação e apreender o mundo que a circunda, mediante a sua ajuda e apoio (p.34).

Para a conceção de materiais fez-se uso das sugestões apresentadas no caderno de apoio para o 1.º ciclo, de Matemática.

Houve a preocupação de acompanhar os alunos na resolução dos exercícios, ouvindo-os, esclarecendo as suas dúvidas, escrevendo no quadro, reformulando as questões para que fossem eles a chegar ao resultado pretendido.

Pensa-se que foram alcançados os objetivos definidos aquando da elaboração da planificação, o que foi positivo. Contudo, deveria ter sido colocado em primeiro plano o ritmo de trabalho dos alunos, pois considera-se que houve excessiva preocupação em cumprir a planificação, quando o mais importante são os alunos e o que acontece na aula. A propósito da importância de planificar para a organização estrutural da aula, Valente (2015, p.18), aludindo a Arends (2008), salienta que vários estudos demonstraram efeitos negativos decorrentes da planificação “como o facto de os professores não alterarem a sua planificação e desta limitar a aprendizagem provinda da iniciativa pessoal dos alunos”.

Outro aspeto que condicionou um pouco o desenvolvimento desta intervenção consistiu no receio de perder o fio condutor da aula, pois gerir um grupo de tantos alunos requiere uma grande capacidade de concentração.

O que se destaca de muito positivo é o contacto, a interação que se estabeleceu com os alunos, no sentido de os orientar e de esclarecer as suas dúvidas, ouvindo sempre o que tinham para dizer.

3.2.2 Turma do 4.º ano

O período de intervenção em contexto de estágio em regime presencial na turma do 4.º ano iniciou-se com a observação que constituiu um bom ponto de partida para a prática reflexiva. Só através da reflexão o professor poderá alcançar um melhoramento progressivo do desempenho da prática pedagógica. Dias (2009) salienta a importância da observação para que o futuro educador possa evoluir através da prática reflexiva, referindo:

A observação é um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas (p.176).

A observação centrou-se na atuação da professora orientadora, que interagiu de forma muito dinâmica com os alunos. Os materiais de que a professora orientadora se socorreu foram o manual e o caderno de fichas, promovendo uma participação ativa entre os alunos que demonstram grande interesse em participar oralmente e em ir ao quadro.

A sala era ampla e com boa iluminação e era um espaço que demonstrava estar ao serviço dos interesses dos alunos, promovendo a exposição dos seus trabalhos, o que transmite um sentimento de pertença e de valorização das aprendizagens.

Verificou-se, neste curto período de intervenção presencial, que as áreas privilegiadas eram a matemática e o português, contudo a expressão plástica teve também destaque com a presença de uma professora de outro ciclo de ensino que veio à sala dinamizar atividades, o que causou grande entusiasmo nos alunos. Esta prática vem dar resposta ao que vem estipulado no Decreto-Lei n.º 55/2018, no artigo 12.º, alínea a) sobre autonomia e flexibilidade curricular que refere que

No 1.º ciclo, as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência, sem prejuízo da lecionação da disciplina de

Inglês por um docente com formação específica para tal, bem como do desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos.

O Programa do 1.º ciclo do ensino básico apresenta as áreas curriculares de forma compartimentada. Por isso, o professor tem a tarefa de planificar a sua ação pedagógica de forma a articular as diferentes áreas que fazem parte do currículo. Como futuros docentes partilhamos da opinião de que o manual será então um suporte, mas não um guia, pois não contempla esta articulação dos conteúdos, o que exige um grande trabalho de análise e de exploração. Vivenciamos a experiência de que para alcançar esta articulação, atendendo a tantas variantes, das quais se destaca as diferentes necessidades e interesses dos alunos, foi necessário desenvolver um trabalho sujeito a várias reformulações, essencialmente no que diz respeito às estratégias a implementar.

Neste período de intervenção foi-nos possível desenvolver uma atividade de motivação e de aplicação de conhecimentos já adquiridos. Pretendia-se desenvolver a capacidade de organização do tempo, salientando uma data em particular - o Dia do Pai. Valorizar as festividades e assinalá-las no calendário escolar gera uma sensação de bem-estar e de expectativa, o que contribui para uma participação mais ativa por parte dos alunos nas atividades diárias, antecipando a alegria vivenciada nesses dias.

Esta atividade serviu para estabelecer um contacto mais direto com os alunos e para perceber melhor o seu ritmo de trabalho e as suas dificuldades, pois, sabe-se que os alunos apresentam interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens distintas. Foi planificada tendo como objetivo levar os alunos a participarem na organização da sua atividade escolar ao mesmo tempo que aplicavam o raciocínio matemático e o sentido estético. Simultaneamente, distinguiram tempo de aulas e tempo de pausas, como o fim de semana. Com esta atividade procurou dar-se um pequeno contributo para reforçar a relação de confiança entre a escola, os alunos e suas famílias.

Para Marques (1997, p.33), a colaboração entre escola e famílias contribui para um aumento do sucesso escolar dos alunos e para um maior envolvimento dos pais nas atividades escolares dos seus filhos. Assim, “os alunos e as famílias ganham porque melhoram o aproveitamento escolar e os pais ficam mais bem informados, acerca da educação e da escola”.

Os alunos resolveram a ficha e interagiram oralmente com grande entusiasmo, desenvolvendo a capacidade comunicativa, pois dominavam as temáticas abordadas, como a primavera, o dia do pai e a contagem dos dias e das semanas bem como a operação de subtração. A utilização das cores contribuiu para dar um aspeto mais agradável ao calendário e facilitou a contagem dos dias de aulas. A seleção dos recursos materiais utilizados teve em conta que a

atividade a desenvolver serviria para proporcionar um primeiro contacto direto entre professor/alunos. Pretendia-se que todos fossem capazes de realizar as atividades, o que permitiria gerar um ambiente de motivação e de autoconfiança.

A correção da ficha foi feita pelos alunos no quadro, o que permitiu imprimir mais dinamismo à aula (*vide* anexos).

Verificou-se que os alunos manifestam grande agrado em ir registar a correção dos exercícios no quadro, pois sentiram-se mais confiantes. No final, as duas fichas foram coladas no caderno diário.

Pôde constatar-se que o facto de os alunos realizarem a atividade em pequenos grupos não diminuiu o nível de concentração dos mesmos, embora fossem dialogando, o que permitiu verificar a forma como comunicavam entre eles, a sua capacidade de expressão, a sua correção linguística, a forma como mobilizavam conhecimentos já adquiridos e até sentimentos e emoções, o que se revelou bastante positivo.

Na verdade, a organização do espaço em grupo revelou-se como uma oportunidade de proporcionar às crianças experiências enriquecedoras para o seu desenvolvimento e socialização. Teixeira e Reis (2012, p. 170) salientam que “a disposição dos alunos nas carteiras ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais”.

A disposição dos alunos em pequenos grupos contribuiu para uma maior aproximação entre professor e alunos e permitiu estabelecer uma relação de diálogo. Desta forma, a imagem do professor autoritário e detentor do saber esbate-se e dá lugar a uma imagem de professor colaborador e orientador dos seus alunos.

Este foi um período que começou com muitas expectativas e terminou com muitas incertezas. As atividades desenvolvidas nas semanas que se seguiram resultaram do facto de as atividades letivas terem sido suspensas em virtude da situação de pandemia. A situação epidemiológica da doença COVID-19 levou a que o Governo, através da publicação do Decreto-Lei n. °14-G/2020 de 13 de abril, suspendesse as atividades letivas e não letivas presenciais. Assim, as aprendizagens passaram a desenvolver-se através da modalidade de ensino à distância, com recurso às metodologias que cada escola considerou as mais adequadas aos contextos em que os alunos se encontravam e em conformidade com as orientações do Ministério da Educação.

Antes de iniciarmos a nossa intervenção à distância, foi-nos sugerido um trabalho de reflexão semanal sobre vários aspetos relacionados com a nossa formação. Para além disso, tivemos oportunidade de planificar várias atividades e elaborar vários materiais, com recurso aos meios tecnológicos. Consideramos ter sido muito positivo todo o trabalho de reflexão

desenvolvido neste período que antecedeu a nossa intervenção à distância, pois aprofundámos vários aspetos relacionados com os conteúdos programáticos do 1.º CEB e com o processo de ensino-aprendizagem (*vide* anexos).

A experiência em contexto de estágio com alunos do 4.ºano foi muito enriquecedora, tanto a nível pessoal como a nível profissional. A nível pessoal, proporcionou-nos momentos de reflexão e situações que nos obrigou a fazer uso de competências como a capacidade de resolver problemas e a flexibilidade para adaptação a novas situações. A nível profissional, permitiu a aquisição de competências científicas, sociais e humanas que nortearão a nossa futura atividade profissional. Estamos, contudo, cientes de que este será apenas o ponto de partida e que, para dar resposta a uma sociedade em constante evolução, torna-se necessária uma atualização permanente dos conhecimentos no sentido de proporcionar um acompanhamento eficaz aos alunos.

Neste período de estágio foi possível interiorizar a ideia de que nada, em educação, deve ser considerado como um dado adquirido. A qualquer momento poderá ser necessário colocar em causa tudo o que considerávamos como certo, todas as estratégias, todos os processos metodológicos, o espaço físico comum a professor/alunos, e começar de novo. Pensamos que o professor nunca deve desistir e deve ter sempre presente que cada dia é uma oportunidade para começar de novo, para repensar todo o processo de ensino-aprendizagem, seja em aulas presenciais seja em aulas à distância. Como referiu António Nóvoa, a propósito do ensino à distância, nada poderá substituir o papel do professor no futuro e na vida de uma criança.

Seja qual for o recomeço, ficou claro neste nosso período de aprendizagem que todo o trabalho do professor será em torno dos interesses e necessidades dos alunos, pois é a ele que cabe desenvolver o currículo num contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, dando cumprimento ao que vem estabelecido no perfil geral de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O professor enquanto orientador sabe que quanto mais motivar os seus alunos, quanto mais os envolver ativamente nas atividades, mais e melhores aprendizagens lhes proporcionará. Na verdade, lembrando Arquimedes, se o professor lhes der um ponto de apoio, eles moverão o mundo.

As experiências vivenciadas ao longo deste período demonstraram-nos o quão abrangente é a ação do professor e como o seu conhecimento não se esgota na sua atuação pedagógica.

Parte II- Componente Investigativa

Investigação e prática educativa

O trabalho que aqui se apresenta assenta numa metodologia de Estudo de Caso, de investigação – ação, já que tem como objetivo a investigação, recorrendo à observação direta, para compreensão do que sucede no contexto educativo, o que permitirá agir de forma mais adequada. É também o resultado de um trabalho de pesquisa, procurando-se aliar a teoria à prática. Na verdade, como refere Nóvoa (2011)

O pedagogo existe na zona de encontro entre a prática e a teoria. A sua palavra não lhe vem apenas da experiência, mas é nela que encontra o seu sentido. O seu pensamento não é uma mera especulação teórica, mas antes um esforço para refletir sobre a ação educativa. A escrita pedagógica define-se neste *entre-dois* e alimenta-se da procura de um “terceiro lugar” para falar das coisas educativas (p.2).

Partimos da constatação de que o esforço na prevenção ao insucesso escolar, embora seja uma realidade atual, não tem demonstrado a obtenção de resultados animadores. As práticas educativas ainda privilegiam a apresentação estanque do saber e a educação artística (com um mínimo de três horas tanto para os primeiro e segundo anos como para os terceiro e quarto anos), embora integrada numa área nuclear, tem sido colocada em segundo plano relativamente, por exemplo, à matemática e ao português.

Na estruturação deste trabalho foram tidas em conta cinco partes. A primeira parte apresenta a problemática, ou seja, o objeto e os objetivos da pesquisa. O trabalho de pesquisa e de investigação deve constituir uma prática contínua do professor que deverá estar atualizado relativamente a novos estudos que se vão efetuando e que contribuirão para o aperfeiçoamento da sua prática educativa e para a conceção de novos projetos. Para Arends (1999),

Os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com o conjunto de conhecimentos existentes relativo ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida (p.27).

A par deste trabalho de permanente atualização, o educador/professor deverá desenvolver uma atitude reflexiva, de questionamento, com o objetivo de cimentar e melhorar as suas ações pedagógicas, de acordo com as características e necessidades dos seus alunos, criando oportunidades para que, efetivamente, todos possam “aprender a ser”, “aprender a fazer” e “aprender a aprender” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017), dando cumprimento ao que vem estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo:

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Artigo 1-Âmbito e definição).

A segunda parte diz respeito à justificação da escolha da temática abordada, atendendo-se a que a educação artística poderá ser um meio de fazer a articulação entre arte e educação numa perspetiva transversal. Deste modo, como refere Xavier (2010, pp.4-5), “[o]s projetos artísticos em contexto educativo não devem ser considerados uma mera ferramenta de ocupação ou expressão, mas um elemento poderoso de construção numa sociedade que precisa de pessoas livres, críticas e criativas”, podendo ser um meio de concretizar a formação integral dos alunos e um meio de aplicação de uma pedagogia diferenciada.

De acordo com Clérigo et al. (2017, p.101), adotar uma pedagogia diferenciada significa “abranger várias estratégias de ensino aprendizagem, permitindo uma maior envolvência e participação dos alunos e alunas nas atividades, levando a que estes tenham uma maior motivação e empenho nas suas aprendizagens”.

Ainda de acordo com as autoras,

O educador ou a educadora planifica atividades que visam aprendizagens em vários domínios curriculares, contudo, não deve esquecer a parte socializadora dessa aprendizagem com que as crianças convivem diariamente. Por exemplo, num simples jogo estes acabam por pôr em prática regras sociais, tais como: saber esperar pela sua vez no jogo ou saber estar em grupo, permitindo-lhes desenvolver individualmente a sua capacidade cognitiva, crítica e social (p.108).

Pelo estipulado no documento “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (p.18), verifica-se que a ação educativa implica a adoção dos recursos mais eficazes para que todos os alunos aprendam, “para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências-chave ao longo da escolaridade obrigatória”. Procura-se, através de estratégias artísticas, motivar os alunos para novas aprendizagens, envolvendo-os de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, para que sejam eles a construir o seu próprio saber.

Segue-se uma terceira parte de exposição do referencial teórico resultante de um trabalho de pesquisa, dando-se relevo às artes visuais, por constituírem o ponto de partida para a exploração da interdisciplinaridade. O artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo apresenta como objetivos do ensino básico, entre outros,

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.

Um outro objetivo consiste em “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, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”. Assim, torna-se relevante conhecer o referencial teórico que suporta este projeto.

Por fim, a quarta e quinta partes remetem para a metodologia utilizada e para a avaliação do processo metodológico. O trabalho empírico assentará numa abordagem de natureza descritiva, qualitativa e interpretativa. Bogdan e Biklen (1994) referem que, numa investigação qualitativa, o ambiente natural constitui a fonte direta de dados, sendo o investigador o agente principal. Para o investigador qualitativo, o fundamental são os processos, mais do que os resultados. Os dados recolhidos são de natureza descritiva e são analisados de forma indutiva.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados centraram-se na observação direta e no registo por fotografias, os quais permitirão chegar a algumas conclusões, cientes, contudo, de que, numa investigação qualitativa, o processo é mais importante que os resultados ou produtos. (Bogdan e Biklen, 1994).

1 Problemática

Com a revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Educação Artística, assim como a Educação Física, passa a constituir uma das áreas nucleares, a par da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem Escrita, atendendo a que o grande objetivo do processo ensino-aprendizagem é o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, a Educação Artística continua a ter um lugar com pouco destaque no contexto do Sistema Educativo Português, apesar de as conceções atuais sobre a aprendizagem apontarem para uma escola de saberes e competências que preparem os alunos não só para as áreas de estudo, mas também para a vida, encarando o indivíduo num sentido holístico.

Procura-se compreender a perspetiva subjacente ao planeamento da ação educativa no que diz respeito ao ensino das expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico e o seu contributo para o desenvolvimento da criança em todas as suas vertentes. Procura-se ainda averiguar se as expressões artísticas são colocadas ao mesmo nível de importância das restantes áreas nucleares, conforme preconiza o currículo do 1.º ciclo. Ou seja, tentaremos verificar se o

currículo se desenvolve com articulação das aprendizagens, como, aliás, surge já enunciado nas OCEPE (p.17), sendo que essa articulação é da responsabilidade do educador, o qual “define as suas intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado”.

Na Educação pré-escolar, o currículo é gerido de modo a que se desenvolva uma articulação plena das aprendizagens. O educador desenvolve a sua prática educativa de acordo com uma intenção previamente definida, em que as diferentes áreas de conteúdo são abordadas de forma integrada e globalizante. O ato de brincar torna-se o meio mais eficaz de promoção de aprendizagens significativas, com ligação entre si, o que leva ao desenvolvimento integral da criança. Nas brincadeiras, a criança exprime sentimentos, vontades, pontos de vista, faz pedidos, dá ordens, desenvolve a sua curiosidade e criatividade, em suma, ao socializar, conhece-se, fica a conhecer o outro e o mundo que a rodeia. Brincar não é um fim em si mesmo, mas permite desenvolver múltiplos diálogos e oportunidade de aprendizagem, num ambiente “culturalmente rico e estimulante”. Como é algo que resulta dos seus interesses e necessidades, as experiências de aprendizagem têm sentido para elas e a aprendizagem concretiza-se “de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (OCEPE, p.10).

O que é verdadeiramente significativo, e de acordo com o observado e experienciado em contexto de formação, é que na creche e no jardim-de-infância existe, na verdade, “uma complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (OCEPE, p.31), o que vai ao encontro do estipulado no documento Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, Artigo 5.º), o qual apresenta como objetivos da educação pré-escolar “Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” e ainda “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica”.

Interessa-nos, por isso, verificar se estes objetivos são continuados no 1.º ciclo do ensino básico bem como saber se, no 1.º ciclo do ensino básico, as expressões artísticas assumem um papel formativo, educativo, de continuidade e complementaridade com as restantes áreas do

saber. Desta forma, formulamos as questões seguintes: No 1.º ciclo, o professor valoriza as expressões artísticas como forma de promover o desenvolvimento do sentido crítico e criativo? Contribui, através da educação artística, para a formação de indivíduos capazes de exercer uma cidadania responsável, com competências "que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos." (Decreto-Lei n.º 55/2018:2928)?

No seguimento destas questões, foram formuladas as hipóteses seguintes:

Hipótese 1: As expressões artísticas são o meio mais eficaz para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Hipótese 2: Os professores do 1.º ciclo do ensino básico dão relevo às expressões artísticas, articulando-as com as restantes áreas do saber.

Pelo exposto, foram definidos os objetivos seguintes:

- Promover a abordagem integrada dos conteúdos curriculares;
- Avaliar até que ponto as expressões artísticas promovem o gosto pela aprendizagem;
- Verificar se através das expressões artísticas é possível respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- Promover a integração da sensibilidade, do pensamento e da ação numa atitude única, criadora e crítica;
- Fomentar a formação integral da personalidade do aluno;
- Apresentar o saber como um todo e não como segmentos fragmentados;
- Proporcionar experiências de aprendizagem que façam sentido para o aluno;
- Desenvolver projetos de trabalho a partir da realidade quotidiana do aluno;
- Promover a pedagogia diferenciada.

2 Justificação do Estudo

Nos dias de hoje, um dos grandes desafios que se coloca ao professor é o de motivar os alunos para as aprendizagens e ao mesmo tempo promover o seu desenvolvimento integral. Acreditamos que tal só será possível, valorizando as vivências das crianças e o meio em que se inserem. Ao mesmo tempo, um desenvolvimento integral terá de passar por uma abordagem transversal do currículo.

As expressões artísticas são fundamentais para o desenvolvimento global dos alunos, articuladas com as outras áreas de competências enunciadas no documento Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), onde pode ler-se:

As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos (p.6).

Parece-nos, por isso, pertinente averiguar se os professores reconhecem a importância das expressões e se canalizam o seu potencial criativo para a abordagem dos outros domínios, como a matemática, o conhecimento do mundo, a formação pessoal e social e a aquisição da linguagem oral e escrita.

Tem existido uma preocupação por parte do Ministério da Educação em promover as artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) na escola e junto das famílias através, por exemplo, da criação de iniciativas como o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) que tem como objetivo

(...) promover as artes e a cultura no universo escolar, em parceria, sempre que possível, com as diferentes Instituições Culturais (museus, teatros e academias, entre outras). Pretende que crianças, professores e famílias desenvolvam o gosto pela Arte, criem hábitos culturais e valorizem a Arte como uma forma de conhecimento, que se reveste de especial importância para o desenvolvimento permanente do ser humano.

Estas estratégias de intervenção demonstram o reconhecimento por parte do Ministério da Educação de que a cultura e a arte são fundamentais para o processo educativo. Sabemos da importância das artes para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da responsabilidade, condições essenciais para que ocorram aprendizagens significativas conducentes ao sucesso tanto pessoal, como social e escolar. Reis (2003) destaca que a arte é fundamental no percurso escolar dos alunos, contudo apresenta algumas reservas quanto à forma como esta se encontra enquadrada nos conteúdos de ensino, pois não existem programas para as atividades representativas do lógico, do imaginativo ou do criativo, conceitos essenciais associados à arte.

Barbosa (2001, p.137) dá conta de que as capacidades intelectuais sempre foram valorizadas nos nossos sistemas educativos e que “a criatividade foi deixada ao acaso ou, quando muito, confinada ao estudo de disciplinas de “estatuto menor”, como a educação visual ou a educação musical”.

Alencar (1986) constata:

Apesar do reconhecimento de que mais do que nunca necessitamos de condições mais favoráveis ao desenvolvimento do pensamento criador, temos observado que muito

pouco tem sido feito no sentido de se promoverem condições mais favoráveis ao desenvolvimento e manifestação da criatividade nos meios educacionais (p.15).

De acordo com a autora, o fraco investimento no pensamento criador deve-se ao facto de os educadores considerarem erradamente que a criatividade só poderá e deverá ser desenvolvida na área das expressões artísticas. Para além disso, a autora salienta que o aluno criativo não tem a atenção, o incentivo e o reconhecimento que merece em contexto escolar, onde são valorizadas as competências cognitivas. Tal deve-se à necessidade que os professores sentem de cumprir um programa que é muito extenso e condicionado pelo horário que o aluno tem para cumprir na escola. (Alencar, 1986).

Barbosa (2001, p. 129), aludindo aos princípios defendidos por Habermas, salienta que se torna evidente “que os nossos sistemas educativos têm, desde sempre, enfatizado a formação no mundo objetivo e, quando muito, no mundo social, descurando a formação do mundo subjetivo”. Para este autor (p.129), os sistemas educativos devem valorizar “o mundo da sensibilidade, da afetividade e do prazer, ou seja, o universo da estética e da arte”, com vista à construção de uma vida plena e feliz.

Para Barbosa (2001),

(...) as alterações que têm vindo a ser introduzidas no sistema educativo apontam para uma nova forma de ensino, essencialmente baseada na construção de projetos, que exige uma maior autonomia e um novo perfil para as instituições, para o corpo docente e para os alunos. Curiosamente, a sensibilidade, o espírito crítico, a criatividade e, nomeadamente, a educação através da arte, continuam a ser arredadas do sistema (p.138).

Por outro lado, o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação têm manifestado uma preocupação na designação de medidas que possibilitem a implementação de uma oferta cultural, nomeadamente através da criação do Plano Nacional das Artes.

A Conferência Mundial sobre Educação Artística (2007) realizada em Portugal demonstra a preocupação existente com as artes e o reconhecimento do seu papel no desenvolvimento integral do indivíduo, assumindo-se como prioridade o desenvolvimento das capacidades criativas. No entanto, a formação dos professores é também uma questão essencial, pois, desta Conferência resultou a seguinte constatação:

(...) a falta de professores qualificados parece estar no cerne dos problemas da educação artística. Os professores devem ter formação em competências e conhecimentos sociais para que possam usar o contexto cultural como recurso e levá-lo para dentro da sala de

aula. Mas nem todos os artistas são professores e, por isso, é preferível que trabalhem em conjunto com os professores, como co-instrutores (pp.12,13).

Assim, parece-nos pertinente observar se as artes estarão a ser valorizadas em contexto escolar e se existe uma sensibilização para a importância das aprendizagens que se podem desenvolver. Procuraremos verificar se os professores têm consciência de que as expressões são pouco exploradas e se cumprem as horas que estão estipuladas para esta área curricular, pois, como refere Barbosa (2001, p.143), “não pode ser mais iludida a necessidade de uma educação estética que, pela sua ligação intrínseca ao mundo, possibilite a construção de uma nova cidadania, mais rica e democrática e onde todos tenham lugar”.

3 Fundamentação Teórica

3.1 O currículo e a educação

O conceito de currículo possui múltiplos sentidos, existindo várias teorias curriculares. Contudo, é possível destacar a ideia de que a sua elaboração não se processa de forma aleatória nem será possível elaborar o currículo sem ter em conta a cultura civilizacional que lhe subjaz. Para Pacheco (2008),

Quando se considera a educação como algo estritamente de natureza prática, deixando-se que no seu terreno de ação cresçam e floresçam formas conceituais de reduzir o conhecimento à “praticidade” dos contextos, sem que se discutam formas culturais e sociais de pertencimento, incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional (p. 388).

Carvalho & Diogo (s.d.), depois de analisarem os vários sentidos de currículo, concluem:

(...) para além do currículo como conjunto de aprendizagens que, intencional e explicitamente, se deseja que os alunos façam, há outras aprendizagens que os alunos fazem na escola (currículo oculto), as quais não são intencional e explicitamente desejadas e podem até ser não-desejadas; o conjunto de experiências, saberes, valores, atitudes, hábitos, linguagens, etc., oferecidas aos alunos pela escola através do currículo não são as únicas existentes no vasto universo da cultura e subculturas de um povo. O currículo representa, sempre, uma opção, uma escolha: por cada currículo há sempre um outro currículo ausente da escola (p. 72).

O currículo tem por base a concepção do conhecimento e a função cultural da escola, o que vai ao encontro do enunciado no documento Lei de Base do Sistema Educativo, no Artigo 3.º, alíneas a) e d) onde se refere que o conhecimento deverá contribuir para “a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia” e ainda “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Assim, os currículos devem potenciar a criatividade e devem estimular o aluno a ter um papel ativo na sua aprendizagem, consciencializando-o das suas competências pessoais e sociais. Para isso, devem ser concebidos atendendo à diversidade pessoal e social, constituindo-se como projetos “de espaços e tempos subjetivos, com espaços e tempos sociais, vinculados aos sujeitos e seus modos de conversação” (Pacheco, 2008, p.398).

Carlinda Leite (2005, p.58), a propósito da concepção de educação, refere a reforma curricular de finais dos anos 80 como estando direcionada para o sistema educativo “como meio para responder ao mercado de trabalho” enquanto na reorganização curricular dos finais dos anos 90 é perceptível a centralidade que é dada ao aluno e à sua formação global.

Nóvoa (2011), ao aludir a diferentes pedagogos, apresenta algumas ideias comuns, entre as quais a de que apenas

(...) há ensino quando as crianças aprendem. Ser pedagogo é acreditar na possibilidade de educar todas as crianças, sem nunca esquecer que só há ensino quando alguém aprende. (...) Ser pedagogo é valorizar a cultura, uma cultura que se inscreve numa pessoa, contribuindo assim para a sua formação (p.1).

No ensino básico, assiste-se a uma concepção do currículo que visa o desenvolvimento de competências “que incorporam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores. O conceito de currículo não fica (...) confinado aos saberes disciplinares, mas valoriza, de igual modo, os saberes relacionais, afetivos e atitudinais” (Leite, 2005, p.65).

De acordo com Leite (2005),

[é] forçoso que se valorizem diferentes propostas de modelos curriculares que contemplem a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a integração curriculares que, abrindo possibilidades para a atribuição de um novo sentido do currículo, incidam sobre o desenvolvimento global do aluno e não apenas sobre a sua dimensão cognitiva (p.135).

Contudo, na atualidade, o ensino encontra-se ainda muito compartimentado, existindo uma fragmentação dos saberes. Leite (2005, p.222) defende que deverá existir uma nova forma de perspetivar o currículo escolar através da interdisciplinaridade que consiste na integração entre as disciplinas e na “construção de uma compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela Humanidade”.

No relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística (2006, p.17), está patente que as “artes constituem uma disciplina ímpar nos currícula educativos para a promoção das dimensões emocional, ética e moral do desenvolvimento humano”.

3.2 A criatividade: uma prioridade em educação

Eça (2010), ao referir-se às estratégias a médio prazo definidas para a educação pela Unesco, realça que as prioridades estabelecidas, para além de terem de ser trabalhadas em contextos educativos formais e não formais, para serem eficazes, teriam de estar inseridas

[n] um paradigma educativo que não privilegie apenas algumas inteligências, saberes científicos e tecnológicos. Necessitaríamos de uma educação que repusesse o lugar do jogo, do corpo, da expressão, da emoção e da criatividade no seu centro. Uma educação que levantasse questões e fizesse refletir sobre o Eu e o Outro, sobre o local e o global. Se apontarmos para uma educação de qualidade, teremos de destruir tabus e práticas rotineiras baseadas na discriminação e na competição, teremos de iniciar algo de novo, longe das barreiras estanques das matérias e das disciplinas, e mais perto do diálogo interdisciplinar (pp.130, 131).

Conceição (2015, p. 11), apoiando-se em Vygotsky (1982), destaca que “a criatividade é como uma função psicológica que é comum a todos”.

De acordo com Barbosa (2001, p. 138), através “da criatividade, cada indivíduo ensaia soluções novas para os problemas com que se defronta. Estas soluções, uma vez partilhadas, enriquecem as possibilidades de escolha de novos rumos”.

Compreende-se, deste modo, que Valqueresma & Coimbra (2013, p.131) considerem de extrema importância existir a consciência da “relação entre criatividade e educação, uma vez que, durante os períodos mais críticos do seu desenvolvimento, esta se encontra plenamente comprometida com o sistema educativo”.

Tedesco (2000, p.108) refere que os objetivos da educação “como atividade que deve ser destinada à formação integral da personalidade, através do desenvolvimento de capacidades

como a criatividade, a solidariedade (...) são agora reivindicados não só pelos educadores progressistas, mas também por atores sociais”.

Desenvolver a criatividade na escola significa contribuir para o desenvolvimento da sociedade a vários níveis, não só culturais, pois, como salienta Amabile (2012) a criatividade consiste na capacidade de criar invenções historicamente significativas, gerar progressos a nível científico, potenciar descobertas e criar obras de arte. Nesta linha de pensamento, Sousa (2003) alia a criatividade à imaginação e à capacidade para conceber ideias e projetos originais que serão capazes de dar resposta a uma sociedade em constante evolução. A escola, ao desenvolver as capacidades criativas, está a dotar as crianças de instrumentos capazes de as ajudar a resolver os problemas do seu quotidiano. Segundo Read (1943, p.344), uma “criança aprende muito do que não pode aprender de qualquer outro modo pelo processo de criar coisas, e isso é o essencial da vida. Ela pode alcançar um sentido objetivo do mundo através da sua própria atividade criativa”.

Ainda para Valqueresma & Coimbra (2013),

(...) para que as janelas de aprendizagem se convertam em oportunidades reais de crescimento e aprendizagem, a criança – e o sujeito psicológico, em geral – terá de apelar, incontornavelmente à criatividade. Só assim conseguirá atingir o controlo metacognitivo que lhe permitirá operar, autonomamente, sobre o mundo que o rodeia. Neste sentido, serão de equacionar todas as potencialidades inerentes à conjugação da arte com a educação, dada a relevância destas para a introdução de uma diferenciação qualitativa no desenvolvimento do sujeito psicológico humano, permitindo-lhe aceder a uma visão única da realidade (p.136).

Se ensinar significa também transformar, atuar na criança no sentido de lhe acrescentar algo de significativo, então, não podemos conceber a educação sem criatividade. Na verdade,

O maior poder da criatividade, mais do que criar coisas, é mudar o nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos – e transformar a nossa vida e a de outros. O processo criativo é promotor de transformações não só exteriores, mas interiores. Desequilibra para reequilibrar (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p.19).

Como refere Read (1943), “Criar a atmosfera de espontaneidade dum feliz indústria infantil é o segredo essencial e talvez único do sucesso de ensinar” (p.354).

Barbosa (2001, p.137) entende a criatividade “como um mecanismo privilegiado para a (re) construção e (re) criação da educação e da sociedade do século XXI” e para a formação de “indivíduos autênticos, tolerantes e abertos (...)”.

No relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística (2007) é apresentada a importância da criatividade nos dias de hoje:

Se queremos resolver as grandes questões do mundo de hoje, devemos ter em mente três objetivos fundamentais para a educação: encontrar formas de viver em conjunto, cultivar a identidade individual e fomentar a compreensão mútua. Para alcançar estes três objetivos constituem fatores chave as competências pessoais, a confiança e a criatividade (p.4).

A criatividade e a imaginação são dois pontos fulcrais em educação e, por isso, como se pode verificar na Conferência Mundial sobre Educação Artística (2007),

(...) a representação vertical e hierárquica das matérias de educação, que relega a Educação Artística para as atividades extracurriculares, deve ser substituída por um novo paradigma horizontal e colaborativo, baseado no desenvolvimento pessoal. A literacia, a numeracia e as artes devem ser as competências de base do sistema educativo do futuro (p.6).

3.3 As Artes e a educação

As artes em contexto educativo permitem desenvolver competências capazes de proporcionar a formação integral do aluno. Baseado em Eisner (1997), Eça (2010) fundamenta:

As artes são uma via de conhecimento, caracterizado pela utilização constante de estratégias de compreensão, propondo questões, como a universalidade ou a variedade da experiência humana, similares às que podem ser levantadas pelos físicos sobre a ordem e o caos ou os modelos de representação do universo (p.136).

Daqui se depreende que as artes não se confinam ao domínio das expressões artísticas, mas dizem também respeito às outras áreas do saber, pois através delas é possível contribuir para a construção de uma sociedade mais equilibrada. Através das artes, as crianças têm oportunidade de exprimir as suas emoções, os seus estados de espírito, a sua imaginação, construindo a sua personalidade. Por isso, estes momentos devem fazer parte das suas aprendizagens e devem ser integrados nas diferentes áreas do currículo.

Para Read (1943), a forma mais válida de ensinar acontece na escola onde
(...) a arte participa da vida diária. [As crianças] Dão expressão à sua imaginação quer individualmente quer em grupo. (...) Ao fazer o estudo de um país estrangeiro, aprendem sobre os seus trajes, a coordenação das cores, o modo como a expressão artística de um povo é influenciada pelo seu panorama geográfico, os dados históricos,

as características emocionais e o seu estatuto económico. (...) Existe um equilíbrio entre o trabalho destinado a encorajar a expressão própria de cada um e as oportunidades para se fazerem escolhas artísticas (pp.287, 288).

Assim sendo, compreende-se a importância desta área curricular, a qual, embora tenha uma linguagem específica, consegue mobilizar todas as outras áreas, valorizando as capacidades e desenvolvendo competências abrangentes através de projetos de aprendizagem. Para Read (1943, p.13), “a arte deve ser a base da educação”.

Na verdade, o que vem estipulado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, aponta desde logo, para o papel transversal da educação artística:

O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural; (...) Este domínio proporciona ainda oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas, etc., que facilitam a sua articulação com essas áreas e também com os outros domínios incluídos na área de Expressão e Comunicação. Por sua vez, as técnicas e instrumentos próprios deste domínio podem ser mobilizados noutras áreas e domínios (p.48).

Na sessão da Conferência Mundial sobre Educação Artística (2007, p.3), o diretor geral da Unesco, referiu que “a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução [de] problemas”. Acrescentou ainda que as artes assumem especial importância porque “exprimem cultura ao mesmo tempo que contêm em si a promessa de diálogos inesperados”. A valorização das artes pela Unesco reside no facto de esta reconhecer que “a Educação Artística pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz”.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, verifica-se que as entidades governamentais tiveram a preocupação de elevar a educação artística a

(...) parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano.

Confirmando a prioridade da formação artística, no documento “Cultura, formação e cidadania- Relatório Final” (2014), da coordenação de Carlos Fortuna, pode ler-se que há (...) hoje um consenso alargado em torno da ideia que a resposta aos desafios futuros das sociedades requer uma singular e imaginativa capacidade de reflexão e uso de recursos educativos e culturais. Conhecimento e cultura são, assim, os ingredientes fundamentais da capacidade coletiva de responder a dinâmicas de uma sociedade em rápida e permanente mudança económica, laboral, tecnológica e sociocultural (Introdução).

António Damásio, na Conferência Mundial sobre Educação Artística (2007) salientou a importância de desenvolver competências criativas e inovadoras para além do ensino das ciências e da matemática. Para isso, é necessário investir na educação das artes e das humanidades, pois

(...) além de contribuírem para formar cidadãos capazes de inovar constituem um elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade emocional indispensável a um comportamento moral íntegro. Referiu que é necessário e urgente voltar a ligar os processos cognitivo e emocional, uma vez que opções morais íntegras exigem a participação simultânea da razão e da emoção (p.4).

No relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística (2007, p.10), está patente o “carácter indispensável das artes como parte essencial de uma educação de qualidade, pela contribuição que dão para a compreensão do mundo e para o alargamento das capacidades e da inteligência”.

Verifica-se, assim, nos dias de hoje, a preocupação de educar para a cidadania, muito em particular para a participação ativa na preservação do meio ambiente, o que não será possível sem a valorização das artes e da cultura, pois é

(...) hoje uma certeza comprovada cientificamente que a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens, desenvolvendo a perceção e a imaginação, possibilitando a apreensão da realidade do meio envolvente, e desenvolvendo a capacidade crítica e criativa, assumindo-se ainda como o instrumento por excelência para educar as emoções (Plano Nacional das Artes uma estratégia um manifesto 2019-2024, p.11).

Também Barbosa (2001, p.77) demonstra que “a educação para a cidadania, sendo um apelo da sociedade paradoxal em que vivemos, tende a tornar-se um compromisso da instituição escolar”.

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho vem confirmar a preocupação por parte das entidades governamentais em promover o sucesso dos alunos através da aquisição de melhores aprendizagens e de competências mais elevadas. Existe a consciência de que a diferenciação pedagógica é o meio privilegiado para alcançar este fim, já que atende às necessidades de diferentes alunos. Para isso, o Governo autorizou a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018, com vista à formação de cidadãos de sucesso, conhecedores, e com “sensibilidade estética e artística”. Os Artigos 13.º e 19.º, que dizem respeito ao desenvolvimento do planeamento curricular e a medidas de promoção do sucesso, destacam a valorização das artes como sendo uma prioridade na escola. Relativamente às medidas de promoção do sucesso, apela-se, na alínea e) do Artigo 19.º, ao trabalho colaborativo, através de práticas de “i) Coadjuvação entre professores, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares”. A complementar esta alínea, pode ler-se, no ponto dois, que “no que respeita ao 1.º ciclo, as práticas de coadjuvação devem privilegiar as áreas da Educação Artística e da Educação Física, mobilizando professores de outros ciclos que pertençam aos grupos de recrutamento destas áreas”.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 estabelece o Plano Nacional das Artes com vista a “promover e implementar, de forma articulada, a oferta cultural para a comunidade educativa e para todos os cidadãos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, em parceria com entidades públicas e privadas”. O Plano Nacional das Artes vem, deste modo,

(...) articular, potenciar e expandir a oferta cultural e educativa existente, designadamente a que decorre da missão, finalidades e áreas de intervenção dos Plano Nacional de Leitura; Plano Nacional de Cinema; Programa de Educação Estética e Artística; Programa Rede de Bibliotecas Escolares; Rede Portuguesa de Museus.

Verifica-se que as entidades governamentais assumem como prioridade a educação para uma cultura mais participada e acessível a todos, para a qual é necessária uma abordagem integrada que seja o reflexo da importância da cultura e das artes.

O Despacho n.º 5908/2017 vem conferir às escolas autonomia e flexibilidade no desenvolvimento curricular, apontando para a assunção das artes. De acordo com o que se pode ler no Plano Nacional das Artes: uma estratégia um manifesto 2019-2024,

(...) [a] autonomia e flexibilidade curricular (...) permitirá incorporar as artes e, consequentemente, as propostas e os projetos que têm vindo a ser desenvolvidos pelo Programa de Educação Estética e Artística, pelo Plano Nacional de Leitura, pelo Plano Nacional de Cinema, pela Rede de Bibliotecas Escolares e pela Rede Portuguesa de Museus, agora unidos numa estratégia comum, a missão do Plano Nacional das Artes.

(...) Esta Estratégia surge, pois, como uma oportunidade para a aproximação e enraizamento das artes nas escolas, tendo em atenção a coincidência entre as temáticas de Cidadania e Desenvolvimento e aquelas que se apresentam nas manifestações artísticas de todos os tempos (pp.11-12).

Na prática, ao longo dos tempos, até à atualidade, verifica-se que estas intenções e princípios educativos ficam aquém do desejado, o que confirma a atualidade da perspetiva de Ribeiro (1993, p.105) em que “a aprendizagem do artístico não é geralmente percecionado como matéria prioritária de ensino” e que a “filosofia do ensino (...) obedece, generalizadamente, a concepções cognitivistas do conhecimento”.

3.4 As Artes Visuais e a formação global do aluno

Hofstede (2003) destaca a importância do período da infância para o desenvolvimento de potencialidades, referindo:

(...) cada um de nós transporta consigo padrões de pensamento, de sentimentos e de ação potencial, que são o resultado de uma aprendizagem contínua. Uma boa parte foi adquirida no decurso da infância, período do desenvolvimento onde somos mais suscetíveis à aprendizagem e assimilação.

Apresenta uma definição de cultura como sendo o resultado do “refinamento da mente e designa muitas vezes o resultado desse refinamento, como sejam a educação, a arte e a literatura” (pp.18,19).

Atualmente, ainda se verifica que o sistema educativo português, embora preconize que as Expressões Artísticas constituem uma das grandes áreas nucleares, privilegia a vertente racional em detrimento das restantes capacidades humanas do indivíduo. Verifica-se que existe um investimento na “educação intelectual, científica e técnica, desvalorizando os aspetos relacionados com a sensibilidade, a afetividade e as emoções” (Barbosa, 2001, p. 130).

Contudo, o contributo das artes é fundamental. As atividades expressivas contribuem não só para um maior equilíbrio emocional como também para o desenvolvimento da inteligência e de reconhecimento da cultura em vários contextos, o que surge confirmado no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), as quais referem:

[a] capacidade de criar e apreciar é ainda alargada através do contacto e observação de diferentes modalidades das artes visuais (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, filme, etc.) em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos e outros

centros de cultura), permitindo à criança a inserção na cultura do mundo a que pertence (pp.49,50).

As Artes Visuais promovem a criatividade do aluno permitindo-lhe a aquisição de (...) saberes e processos, através dos quais percebe, seleciona, organiza os dados e lhes atribui novos significados; (...) dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento; diferentes processos para imaginar diversas possibilidades, considerar opções alternativas e gerar novas ideias (Aprendizagens Essenciais, p.7).

Nesta perspetiva, a Educação Artística contribuirá, ao mesmo nível das outras áreas do saber, para um desenvolvimento integral do aluno, acompanhando a sua formação pessoal e social. Este desenvolverá uma atitude crítica e única aliando a sensibilidade, o pensamento e a ação, manifestando a sua autonomia e, socialmente, estruturará os valores, os interesses e comportamentos individuais em função de uma atitude de abertura, de tolerância, respeito e de intervenção crítica numa sociedade que constrói o futuro, valorizando as expressões do seu passado e as dos outros povos.

Conceição (2015, p.8) defende que “a educação subentende a organização curricular, mas deve ser entendida de uma forma equilibrada (...). Portanto a educação artística deve ser envolvida numa integração interdisciplinar, ou seja, em todas as disciplinas, não apenas numa só, neste caso, artísticas”.

Sousa (2003) realça a expressão plástica como forma de a criança comunicar com o exterior, dando a conhecer o seu mundo interior e as suas necessidades. Destaca ainda a importância que a dimensão artística tem para a educação, pois desenvolve a criança, de forma harmoniosa e global, tanto a nível biológico como afetivo, cognitivo, social e motor.

Para Rodrigues (2002, p.14), proporcionar atividades artísticas às crianças constitui uma atuação pedagógica que tem como principal preocupação, não a produção de trabalhos artísticos, mas a própria criança, as suas necessidades e capacidades. Trata-se de uma atitude pedagógica diferente que procura levar as crianças a exprimir sentimentos de forma livre e espontânea. Para este autor, o “professor deve preocupar-se em despertar a sensibilidade do aluno para estes e muitos outros aspetos da expressão”. Ele considera que a “Educação Artística nas escolas deve permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções (...) Inovar é transformar, numa constante relação entre (...) a razão e o instinto”. A atividade artística potencia novas formas “de sentir, pensar e agir” (ibidem, p.111), devendo, por isso, ser inovadora.

Barbosa (2001, p.129), seguindo a linha de pensamento de Habermas, refere que os sistemas educativos deverão potencializar uma educação que abarque três dimensões representativas do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo: “São estes três mundos que devem ser trabalhados se pretendemos uma formação total dos indivíduos”.

4 Metodologia

O trabalho de pesquisa tem por base um método, ou seja, uma série de procedimentos a efetuar ao longo da investigação que conduzem aos objetivos traçados. Como refere Bell (1997, pp.22,23), o “investigador observa, questiona e estuda”.

Desta forma, a pesquisa empírica tem como objetivo essencial consolidar, no terreno, percepções de elementos, procurando dar resposta aos objetivos estabelecidos, ou seja, esclarecer a problemática formulada para chegar à compreensão da situação nela apresentada. Contudo, é tido em conta que o conhecimento não é um dado adquirido, mas está sujeito a reformulações no decorrer do trabalho. A pesquisa e o aprofundamento dos dados e das fontes utilizadas, que são variadas, permitem uma compreensão das interpretações e a formulação de novas interpretações. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (p. 50).

Assim, depois de definido o problema e traçados os objetivos, torna-se necessário planear a metodologia. O estudo de caso vem dar resposta à necessidade de investigar um aspeto relacionado com a educação, uma vez que permite analisar a problemática no contexto natural em que ocorre, possibilitando o contacto direto com as situações investigadas. Para além disso, permite registar a evolução das situações, as quais vão determinar a configuração deste estudo, à medida que avança. Para Bell (1997)

(...) a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso e é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo (pp.22,23).

Embora os dados sejam recolhidos sistematicamente, as variáveis estudadas e o estudo planeado metodicamente, este método apresenta, no entanto, limitações, como o facto de não ser possível generalizar os resultados obtidos.

Sobre o Estudo de Caso, Ponte (1994, p.2, cit. em Barbosa, 2012, p.76), refere tratar-se de “uma investigação que (...) se debruça deliberadamente sobre uma situação específica(...), procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”.

Neste sentido, a análise de documentos, a observação direta (a qual dá mais validade ao que se pretende, já que se realiza em contexto real e fornece dados mais aprofundados) e o registo fotográfico são os instrumentos a utilizar para a recolha de dados, os quais permitem verificar a validade dos princípios pré-definidos, ao mesmo tempo que fornecem um feedback sobre o trabalho desenvolvido. Trata-se, por isso, de uma abordagem qualitativa e quantitativa, em que uma complementa a outra, com vista a facilitar todo o processo de investigação.

Tendo como fundamento Bell (1993), Barbosa (2012) salienta:

[a] análise de documentos, seguida na maioria das investigações, pode ser usada segundo duas perspetivas: - Servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo; - Ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são alvo de estudo por si próprios (p.86).

O estudo empírico iniciou-se logo no início da atividade, em contexto de estágio, após uma revisão da literatura. Bogdan e Biklen (1994, p.48) referem que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Desde logo, recorreu-se à observação direta e ao registo fotográfico como forma de recolha e organização da informação que permitem caracterizar a situação educativa, permitindo avaliar os resultados pretendidos, pois, como refere Estrela (1994),

Desempenhando a observação um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (p.29).

A observação foi acompanhada por um registo fotográfico, como forma de complemento, enriquecendo a informação acerca do desenrolar das atividades, da estrutura da sala e dos materiais utilizados. Bogdan e Biklen (1994) salientam:

(...) mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e completados pela informação que se obtém através do contato direto. Além do mais, os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise (pp. 47,48).

De acordo com Barbosa (2012, p.90), a observação é um método de investigação que se destina “a recolher dados de forma intencional, sistemática e cuidadosa, sem interferir nem alterar a realidade, como resposta a um objetivo previamente fixado”. Estrela (1994) enuncia os aspetos a considerar na investigação por observação tais como:

(...) a definição dos objetivos da observação, que ocorrerá a partir das respostas que forem atribuídas à questão inicial - observar para quê? A definição desses objetivos permite a construção do projeto de observação, cuja construção implica delimitar o campo de observação; a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequência comportamental”. Depois de definido o projeto de observação, surge a questão fundamental para o projeto de investigação de observação – “como observar? A definição dos objetivos e a determinação do campo de observação determinarão a *estratégia* a seguir (p.29).

Para Bogdan & Biklen (1994),

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. (...) A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados (pp. 48, 49).

Para a concretização deste estudo foi feita uma caracterização da amostra de estudo. Pretendíamos saber se existia a perceção acerca da valorização das expressões artísticas e o modo como estas se articulam com os restantes saberes. Solicitamos aos alunos sugestões acerca da forma como gostariam de abordar as expressões artísticas em contexto sala de aula e em contextos fora da escola, como por exemplo em visitas ao Museu Municipal. Junto dos professores, pretendíamos averiguar o que pensavam da carga horária atribuída às expressões artísticas e se sentiam pressão por parte dos órgãos escolares superiores e por parte dos encarregados de educação para privilegiarem as áreas de português e matemática, entre outras. Dadas as circunstâncias de pandemia, não foi possível concretizar a aplicação desta recolha de dados.

Assim, o trabalho desenvolvido resultou de uma análise do estipulado no documento Organização Curricular e Programas, 1.º ciclo Ensino Básico, relativamente às Expressões Artísticas e Motoras, procurando a sua aprendizagem e compreensão. Para além disso,

pretendeu-se explorar a forma como as expressões artísticas, com destaque para a expressão plástica e para a expressão dramática, permitem uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Para isso, foi implementada uma atividade que permitiu o desenvolvimento de competências matemáticas, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem da moeda de 1 euro e à organização e tratamento de dados.

Com este estudo procurou-se aprofundar os conhecimentos sobre a temática apresentada relativamente à ação e às perceções dos docentes e alunos, embora cientes da impossibilidade de generalização dos resultados. Contudo, como refere Ponte (2002, p. 3), “os problemas da construção e gestão do currículo, bem como os problemas emergentes da prática profissional nos seus diversos níveis, requerem do professor capacidades de problematização e investigação”. Só assim poderá encontrar uma forma “que o ajude a lidar com os problemas da sua prática” (ibidem, p.1).

Tendo como suporte a investigação e a reflexão, desenvolveu-se o trabalho em ambiente natural, numa turma de 26 crianças, do 2.º ano, através da observação contínua que suporta toda a investigação e reflexão acerca de todo o processo educativo. As atividades foram planificadas a partir da observação do desempenho e da interação das crianças umas com as outras e com o professor. Foi tido em conta que, nesta faixa etária, as crianças são muito ativas e a sua capacidade de concentração limita-se a um período de tempo reduzido, procurando-se motivá-las indo ao encontro dos seus interesses. Por isso, as atividades desenvolvem-se em momentos distintos, mas que se complementam.

Na aplicação das atividades, foi possível descobrir novas estratégias de abordagem e reconheceu-se a necessidade de ter sempre presente que o plano para o desenvolvimento de uma atividade está sujeito a ser reformulado e, por vezes, bastará a intervenção ou até mesmo a observação de uma criança para fazer o educador colocar de parte o que planeou e retomar as aprendizagens a partir dos conhecimentos prévios das crianças, daquilo que faz mais sentido para elas.

- 1.º momento: Atividade de associação do número 1 à moeda de 1 euro.

O aluno fez adições com a representação das moedas e com os números. Assim, ao juntar, pela soma, duas moedas de 0,50 cêntimos, ele obtém a moeda de 1 euro e, ao somar 0,50 cêntimos a 0,50 cêntimos, obtém 100 cêntimos.

Ao juntar cinco moedas de 0,20 cêntimos, obteve novamente a moeda de 1 euro. Para assinalar o resultado, o aluno colou a imagem da moeda de 1 euro no local indicado para o resultado da soma. De seguida, estabeleceu a correspondência moedas/0,20 cêntimos e, somando, obteve o total de 100 cêntimos. Por baixo da moeda colada registou o total.

Posteriormente, o aluno teve de completar o conjunto de moedas de 0,10 cêntimos, colando as moedas que faltavam para perfazer 1 euro. Somou 0,10 cêntimos 10 vezes, obteve a soma e registou 100 cêntimos.

Por fim, concluiu que 1 euro equivale a 100 cêntimos e desenhou a moeda, reproduzindo-a, o que facilitou a sua memorização. Concluiu também que existem várias formas de obter a quantia de 1 euro e de obter a soma de 100 cêntimos. Foi possível, desta forma, trabalhar as variáveis quantitativas.



Figura 1- Colagem e desenho de moedas.

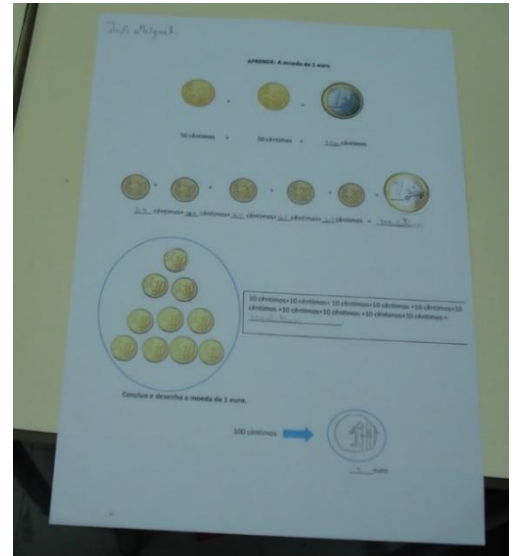


Figura 2- Resultado obtido.

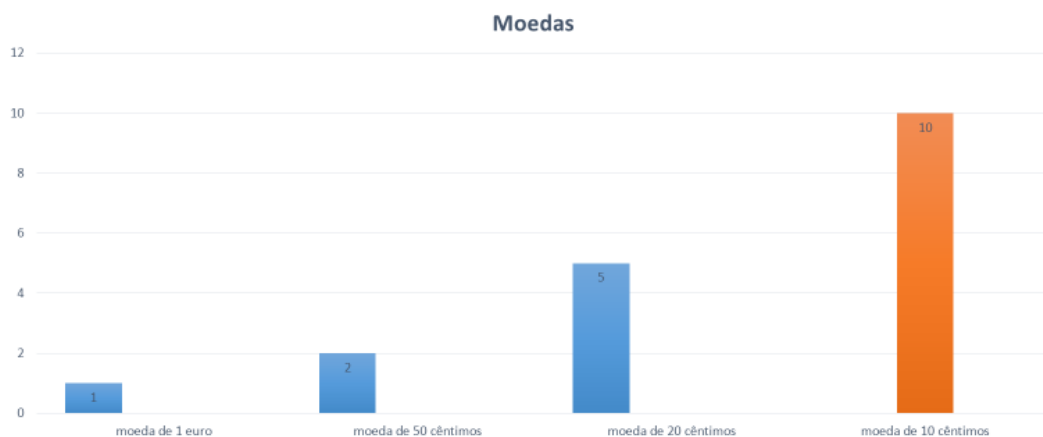


Figura 3- Variáveis quantitativas.

2.º momento: Atividade de reprodução da moeda de 1 euro

Foi levado para a aula um retângulo de papel, em branco, recortado, e uma imagem da moeda, a cores, também recortada, em tamanho real.

Na parte da frente do retângulo, os alunos reproduziram a moeda de 1 euro e pintaram o retângulo com as cores da bandeira portuguesa (verde, vermelho e amarelo). O produto final resultou num um marcador de livros.



Figura 4-Desenho e pintura de um marcador para livros.



Figura 5-Marcador para livros concluído.

O aluno usou as cores ao mesmo tempo que desenvolveu o sentimento de pertença ao seu país. Por outro lado, percebeu que ao desenhar a moeda de 1 euro no centro do retângulo estava a representar a unidade monetária de Portugal, o que se considera ter sido muito positivo.

- 3.º momento: Jogo “Se eu fosse mágico/a transformaria a moeda de 1 euro em...”

Cada aluno disse em que é que transformaria a moeda de 1 euro e explicou porquê.

Por exemplo,

- um livro, porque gosta de ler;
- uma esferográfica, porque gosta de escrever;
- um sorriso, porque gosta da atenção dos outros;
- uma bola, porque gosta de futebol;
- um avião, porque gosta de viajar.

Constatou-se que a maior parte das respostas não correspondia ao valor da moeda de 1 euro, o que se considera muito positivo, pois os alunos, de forma natural, interiorizaram a simbologia do jogo. A resposta que melhor ilustra esta constatação surgiu quando um aluno disse que transformaria a moeda num planeta com vida para poder viajar pelo espaço. Apenas quatro alunos referiram a paz, o sorriso, a alegria e a companhia (do avô). Todos os restantes

deram exemplos de objetos concretos, revelando grande capacidade de imaginação. Ao mesmo tempo que os alunos iam apresentando as sugestões, estas iam sendo registradas num caderno, para posterior análise das variáveis qualitativas, através da construção de uma tabela de contagem gráfica (tally charts), com tipo de resposta, contagem e frequência absoluta.

Tipo de resposta	Contagem	Frequência absoluta
Livro		5
Bola		5
Avião		10
Planeta		5
Sorriso		2
TOTAL		27

Figura 6-Tabela de contagem gráfica.

- 4.º momento: Tangram da moeda de 1 euro

Foi levada para a aula a imagem da moeda de um euro recortada em formas geométricas e os alunos reconstruíram a imagem, encaixando as peças (Tangram).



Figura 7-Formas geométricas - moeda 1 euro.



Figura 8- Tangram -moeda de 1 euro.

Esta atividade tinha como objetivos que as crianças fossem capazes de explorar diversas figuras geométricas (Matemática) e recortar as peças de um tangram colorido (Expressão Plástica). Posteriormente teria de encaixar as formas geométricas que representavam a moeda de 1 euro.



Figura 9- Tangram colorido recortado.



Figura 10- Manipulação das figuras geométricas para reprodução da moeda.



Figura 11-Resultado obtido.

As crianças utilizaram este recurso diversas vezes. Numa das vezes, uma das crianças começou por tentar encaixar as formas, tendo como orientação a imagem da moeda. Contudo, não estava a conseguir concluir essa construção. Por isso, adotou a estratégia de colocar as peças em cima da imagem de apoio que representava a disposição das formas e, deste modo, conseguiu realizar a construção com sucesso. Considerámos esta iniciativa da criança interessante, visto que não desistiu, pelo contrário, ela procurou encontrar uma solução para o problema, de forma a ultrapassar as suas dificuldades iniciais.

Deduziu que, se colocasse as formas da moeda por cima das formas coloridas, obteria a representação da moeda de 1 euro.

5 Avaliação do processo metodológico

A metodologia utilizada para a concretização deste projeto de investigação centrou-se na observação do trabalho de grupo, em que os alunos colaboraram de forma muito positiva uns com os outros. Desenvolveram a comunicação, a capacidade de gestão de conflitos, a responsabilidade e a autonomia e foi possível alcançar um índice mais elevado de motivação e de aprendizagem nas diferentes áreas, com destaque para as expressões plástica e dramática e para a matemática.

Uma das grandes vantagens do trabalho de grupo é permitir que os alunos dialoguem uns com os outros, o que gera muitas oportunidades de aprendizagem. Como tem uma forte componente prática, os alunos envolvem-se mais na atividades e vão comentando aquilo que vão fazendo, relacionando o que estão a aprender com aquilo que já sabiam, como se constatou na atividade do marcador para livros, onde se verificou que os alunos, ao pintarem a bandeira, sabiam já qual a cor que ficava junto da haste, tinham já a noção de unidade monetária e de nacionalidade.

Foi possível estabelecer com sucesso a relação entre a teoria e a prática, pois os alunos puderam contactar diretamente com moedas recortadas e a cores e reconheceram que as atividades que desenvolviam tinham uma finalidade concreta para a sua vida, como reconhecer o dinheiro e a sua importância para o dia a dia, bem como a importância da prática da leitura, ao elaborarem o marcador de livros. Ao associar as cores da bandeira nacional ao euro e à prática da leitura, procurou-se promover o ato de ler, com privilégio para os autores portugueses.

Verificou-se que houve aquisição de conhecimento construído pelo próprio aluno, através das diferentes atividades e não pela transmissão feita pelo professor, tendo sido, por isso, possível, através desta metodologia, aplicar uma pedagogia diferenciada, em que todos aprenderam mais e melhor.

Confirmou-se que, na verdade, no 2.º ano do primeiro ciclo, as crianças são capazes de aprender com mais facilidade conteúdos de outras áreas, como a matemática, quando estes são explorados em articulação com a área das expressões artísticas. Pela motivação com que desenvolveram a atividade e pelas capacidades que demonstraram em concretizá-las, concluiu-se que os alunos encaram as expressões artísticas com o mesmo rigor e responsabilidade com

que trabalham as outras áreas do currículo. Foram, deste modo, alcançados os objetivos traçados para este projeto, confirmando-se as hipóteses formuladas.

A metodologia adotada para a abordagem dos conteúdos e aplicação das estratégias aqui apresentadas insere-se numa visão holística da educação, em que os alunos têm a possibilidade de adquirir o saber como um todo, participando ativamente na sua construção. Procurou-se demonstrar, através desta metodologia e dos recursos utilizados, que existem situações de aprendizagem alternativas, que respondem às necessidades dos alunos e que comprovam que estes são capazes de melhorar o seu desempenho escolar através do seu envolvimento e não como meros recetores passivos da informação transmitida pelo professor.

A área das expressões permite desenvolver competências cognitivas essenciais para as outras áreas do saber. Por outro lado, verificou-se que são uma excelente oportunidade para desenvolver o pensamento crítico, o sentido estético, a partilha de opiniões, de conhecimentos e de experiências, de forma autónoma, competências essenciais para “ o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser.” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

De um modo geral, os alunos realizaram as atividades de forma empenhada e o resultado final foi muito satisfatório. Contudo, o mais importante foi todo o processo desenvolvido para alcançar os resultados. Na verdade, foi possível que os alunos aprendessem através do erro, fazendo várias tentativas, ultrapassando as suas dificuldades, ao seu ritmo, sentindo que eram capazes. Em simultâneo, foi ainda importante proporcionar esta oportunidade de errar sem haver penalizações. E pensamos que terá sido isso que motivou os alunos a não desistirem à primeira dificuldade. A interiorização deste processo por parte dos alunos parece-nos ser fundamental, pois, aos poucos, estes assumem a mesma atitude perante novas situações, novos problemas, tentando resolvê-los de forma persistente e empenhada.

Desenvolver este trabalho contribuiu para um enriquecimento pessoal e académico e para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e de investigação, pois não foi fácil encontrar as melhores estratégias e atividades para o concretizar. Foi necessário um período de observação, de investigação e reflexão bem como várias simulações para alcançar o resultado que, não sendo o ideal, permitiu alcançar os objetivos definidos e demonstrar que as expressões artísticas permitem uma articulação com a área da matemática nas suas múltiplas vertentes.

Quanto à validade dos procedimentos adotados, torna-se necessário não esquecer que será fundamental uma atualização constante dos conhecimentos, da consulta e investigação de fontes, e uma atitude reflexiva contínua por parte do educador/investigador. Estamos cientes de que os resultados obtidos não permitem generalizações e constituem apenas um pequeno passo

para o desenvolvimento de uma prática de investigação-ação, que deve acompanhar a formação do educador, com vista a promover a valorização das expressões artísticas e motoras no 1.º ciclo do ensino básico.

As principais dificuldades sentidas foram a gestão dos grupos, pois havia mais barulho na sala, e a gestão do tempo, pois alguns alunos ainda se revelaram pouco autónomos e solicitavam a ajuda dos colegas com mais frequência.

Como proposta de trabalho futuro, sugere-se a aplicação destas atividades nas outras turmas do segundo ano do primeiro ciclo do ensino básico para verificar se da sua aplicação resulta um maior sucesso nas aprendizagens dos alunos. Também seria interessante perceber se a motivação para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos quando trabalhados em articulação com as expressões artísticas se verifica nas outras turmas. Ou seja, poderia apurar-se se este método de articulação curricular resultaria em todas as turmas do segundo ano do ensino básico ou se resulta apenas em turmas em que os alunos demonstram maiores habilidades e entusiasmo no âmbito das expressões artísticas.

O resultado das pesquisas bibliográficas e da análise de documentos confirma que em Portugal, durante muito tempo, as expressões artísticas foram colocadas em segundo plano e eram perspetivadas como forma de entretenimento e de ocupação lúdica. Verificou-se uma mudança quando surgiram documentos oficiais a demonstrar que o Governo reconhece que, a nível de currículo, a educação artística se posiciona ao nível das outras áreas que já eram nucleares, como português e matemática. Reconheceu-se que as expressões artísticas desempenham um papel essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Ao longo da experiência em contexto de estágio na educação pré-escolar, pôde confirmar-se que, na verdade, trabalhar as expressões artísticas contribuem para o desenvolvimento de competências na criança. Essas competências englobam a motricidade fina, essencial para a aquisição do processo de escrita, o raciocínio, a concentração, o bem-estar, a localização espaço-temporal, o sentido de orientação, a sensibilidade estética, o sentido crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de se colocar no lugar dos outros, entre outras que se revelam fundamentais na sociedade de hoje que exige cada vez mais uma educação inovadora e diversificada. Para além disso, não se pode ignorar que as expressões artísticas são um meio de comunicação e de expressão de um mundo interior que, muitas vezes, não se alcança por palavras.

Contudo, também pudemos constatar que no 1.º ciclo ainda se continua a dar primazia ao português e à matemática, continuando-se a deixar para segundo plano as expressões artísticas e as suas potencialidades enquanto área nuclear e congregadora de todas as outras.

Assim, apesar de estarmos conscientes das limitações que este trabalho apresenta, uma vez que o tema é complexo e o tempo escasso, é nosso objetivo contribuir com a divulgação dos resultados obtidos, para uma mudança de práticas educativas no sentido de articular as expressões artísticas com as restantes áreas do saber. Pensamos que, deste modo, os alunos aprenderão mais e melhor e desenvolverão competências para a vida. Tentamos dar um pequeno contributo para uma mudança de mentalidades por parte dos encarregados de educação que, de acordo com a perspetiva do professor, apurada verbalmente, tendem a desvalorizar a educação artística, até por questões económicas ou por falta de perspetivas de empregos.

Os dados recolhidos permitiram dar resposta às hipóteses formuladas e todo o trabalho de reflexão e ação levou à concretização dos objetivos inicialmente definidos. Por isso, consideramos que este trabalho foi útil para uma posterior promoção de estratégias com vista à abordagem das expressões artísticas como parte de um todo que fará sentido para a criança e levará ao sucesso académico e realização pessoal. Porém, temos consciência de que este trabalho é apenas o início e que terá de ser continuado e aprofundado através de uma atitude de reflexão e de procura de formação permanentes. Só desta forma poderemos melhorar a prática educativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos, adaptando-a constantemente aos interesses, às necessidades e realidades das crianças.

A nível profissional, este trabalho permitiu-nos a aquisição de conhecimento e desenvolver a prática de pesquisa, de investigação e de reflexão, condições indispensáveis para a formação de futuros docentes. A nível pessoal proporcionou-nos o reforço da autoestima e da confiança ao mesmo tempo que incentivou à curiosidade e à vontade de aprender ao longo da vida. Continua pertinente a perspetiva de Mialaret (1991) de que para atender às novas exigências da profissão o docente necessita de estar constantemente a atualizar-se. A formação inicial é apenas o primeiro passo para uma atualização permanente dos conhecimentos:

(...) nenhuma formação atual se pode fechar sobre si própria e fixar de forma definitiva os seus objetivos. (...) qualquer formação não passa de um elo (muitas vezes o primeiro) duma longa cadeia que se irá prolongar durante toda a carreira de educador (p.99).

Considerações Finais

O que surge exposto neste relatório é o resultado de um período de formação que nos permitiu uma primeira intervenção em contexto educativo, desde a creche até ao 1.º CEB.

Destaca-se a importância dada à descrição das atividades realizadas e à reflexão sobre as mesmas, já que, através delas, foi possível suscitar aprendizagens e alcançar o fim maior - contactar com a realidade de cada criança. Pensamos que só desta forma, partindo da realidade que é cada criança, se poderá evoluir no sentido da investigação e da atualização do conhecimento ao longo do percurso educativo.

Fazendo uma retrospectiva de todo o período vivido em contexto de estágio, podemos afirmar que, na verdade, o educador/professor tem um papel determinante na vida das crianças e é delas que vem a esperança, nos tempos que correm, de que vale a pena continuar. Presencialmente ou à distância, partilhando o mesmo espaço físico ou recorrendo a meios tecnológicos, é certo que continuaremos a concentrar os nossos esforços no sentido de promover as aprendizagens dos alunos num contexto de escola inclusiva.

A esperança e a motivação com que terminamos este percurso advêm não só do contacto e dos momentos de partilha com as crianças, mas também da vivência com as educadoras e professores cooperantes, auxiliares e toda a comunidade educativa da instituição de acolhimento. Na verdade, a alegria, a generosidade, os momentos de partilha, todo o apoio, foram determinantes para a nossa integração profissional, para o nosso desempenho e enriquecimento pessoal e profissional.

Este relatório espelha também um trabalho de pesquisa constante, estimulado pelos docentes que nos acompanharam e orientaram neste percurso, com vista ao melhoramento do nosso desempenho. Mais do que os conhecimentos adquiridos, importa salientar a interiorização do princípio de que a formação do educador/professor continua ao longo da vida. Este foi apenas um elo dos muitos que teremos de alcançar nesta corrente de ensinar a ler o mundo.

Pensamos que, por tudo o que aqui ficou exposto, tanto a nível do percurso das crianças, como a nível do nosso percurso académico, este relatório encerra a ideia subjacente às palavras de José Saramago - “O homem primeiro tropeça, depois anda, depois corre, um dia voará”.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Disponível em https://www.academia.edu/21700435/A_Matem%C3%A1tica_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica , acessido em 16/02/20.
- Alencar, E.M.L.S. (1986). *Criatividade e ensino. Psicologia: Ciência e profissão*. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931986000100004&lng=en&nrm=iso , acessido em 20/02/20.
- Almeida, M. C. R. M. C. P. (2014). *Textos de apoio para educadores de infância: Contributos para a mudança educativa na educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa. Universidade do Minho. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30209/1/Carmo%20Almeida_versao%20PDF2.pdf , acessido em 12/01/20.
- Amabile, T. (2012). *Componential theory of creativity*. Harvard Business School, 12-096. Disponível em <https://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf> , acessido em 10/01/20.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *A Convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/unicef/Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20da%20Crian%C3%A7a.pdf>, acessido em 25/02/2020.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf , acessido em 12/01/20.
- Azevedo, S. C. M. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância*. Relatório de estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Disponível em https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado_Silvia_Azevedo.pdf , acessido em 12/02/20.
- Barbosa, A.M.S.F.V. (2012). *A Relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário: Um estudo de caso*. Relatório apresentado à Escola Superior João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de supervisão pedagógica. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>, acessido em 26/02/20 .
- Barbosa, M. (2001). *Educação do cidadão. Recontextualização e redefinição*. Braga: Edições APPACDM de Braga.

Baroody, A. (2002). *Incentivar a aprendizagem matemática das crianças*. In B. Spodek (Eds.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 333 - 390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Trajectos.Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Borges, C.F.B. (2014). *O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões: Um estudo em contexto de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico*. Relatório de estágio apresentado à universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessário à obtenção do grau de Mestre em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3151/1/DissertMestradoCarolinaFatimaBotelhoBorges2014.pdf> , acessido em 15/12/19.

Camilo, T. C. (2008). *A periodização do desenvolvimento infantil: contribuições da teoria histórico-cultural*. Disponível em [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/192-Texto%20do%20artigo-670-1-10-20081005%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/192-Texto%20do%20artigo-670-1-10-20081005%20(3).pdf) , acessido em 26/02/20.

Carvalho, A. & Diogo, F. (s.d.). *Projecto educativo*. Edições Afrontamento.

Carvalho, M.B.O. & Lima, M.S.L. (2009). *Aprendendo e construindo a docência: Estágio na sala de aula*. Disponível em <http://www.repositoriobib.ufc.br/000014/00001403.pdf> , acessido em 12/02/20.

Clérigo, B. et al. (2017). *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. Revista da UIIPS –Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, Vol. 5, N.º 1, 2017, pp. 98-118. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868> , acessido em 12/02/20.

Comissão Nacional da UNESCO (2007). *Sessão de encerramento da conferência mundial sobre educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Disponível em <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1436/7/I.Doc2.%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20Sobre%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Art%C3%ADstica.pdf> , acessido em 12/01/20.

Conceição, R.S.G. (2015). *Arte na educação Infantil - A importância para o desenvolvimento infantil*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21565/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf> , acessido em 12/02/20.

Correia, I.M.T. (2018). *Para além da dicotomia cuidar / educar sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. Tese de doutoramento, Educação (Formação de Adultos), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34862/1/ulsd732216_td_tese.pdf , acessido em 16/12/19.

Dias, C.M. (2009). *Olhar com olhos de ver*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 43-1, 2009, pp.175-188. Disponível em https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_43-1_9/713 , acessido em 16/02/20.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais-Articulação com o perfil dos alunos 1.º ciclo - Educação Artística - Artes Visuais*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_arte_s_visuais.pdf, acessido em 25/02/20.

Direção Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf, acessido em 18/12/19.

Direção Geral de Educação (s.d.). *Programa nacional da educação estética e artística*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-da-educacao-estetica-e-artistica>, acessido em 7/01/20.

Eça, T.T. (2010). *A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI*. Disponível em [file:///c:/users/utilizador/downloads/rie52a07%20\(2\).pdf](file:///c:/users/utilizador/downloads/rie52a07%20(2).pdf), acessido em 25/02/20.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Uma Estratégia de Formação de Professores. Lisboa: Porto Editora.

Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Cultura, formação e cidadania (Coordenação Carlos Fortuna). Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18089/1/Folque%20Bettencourt%20%26%20Ricardo%202015.pdf>, acessido em 7/01/20.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000100016, acessido em 23/02/20.

Gonçalves, T. V. C. (2015). *A participação ativa das crianças*. Relatório final em educação pré-escolar, apresentado ao departamento de educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11414/1/TANIA_GONCALVES.pdf, acessido em 23/02/20.

Hofstede, G. (2003). *Culturas e organizações – Compreender a nossa programação mental*. Edições Sílabo.

Leite, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Editora: Porto Editora.

Lopes, M.L.P. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância*. Relatório da prática profissional supervisionada mestrado em educação pré-escolar. Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>, acessido em 10/01/20.

Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Meirinho, S. D. (2012). *Práticas educativas num jardim-de-infância para a aprendizagem das ciências. Escutar educadoras e escutar crianças*. Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em educação área de especialização em supervisão e orientação da prática profissional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7688/1/ulfpie042965_tm.pdf , acedido em 10/01/20.

Mendes, S.S.R. (2015). *A consciência fonológica e a importância do seu domínio na aprendizagem da leitura e da escrita*. Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em educação especial domínio cognitivo e motor. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/3151/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20formata.pdf> , acedido em 8/03/20.

Mialaret, Gaston. (1991). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ministério da Educação. Departamento da educação básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf , acedido em 6/01/20.

Ministério da Educação e Ciência. *Manual de Avaliação das Aprendizagens* (s.d.). Disponível em <http://www.queiroz.pt/documentos/manualAvaliacaoAprendizagens.pdf> , acedido em 6/01/20.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf , acedido em 19/12/19.

Ministério da Cultura e Ministério da Educação. *Plano Nacional das Artes uma estratégia um manifesto 2019-2024*. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=00a06c3f-f066-4036-adc2-b030b946e6ba> , acedido em 12/02/20.

Morgado, C.F.R. (2017). *Motricidade fina de crianças em idade pré-escolar*. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20619/1/Carina%20Morgado.pdf> , acedido em 23/11/19.

Niza, S. (1998). *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, p. 137-159.

Nóvoa, A. (2011). *Eu pedagogo me confesso - Diálogos com Rui Grácio*. Universidade de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4821/1/08712212_2001_1_23.pdf , acedido em 11/12/19.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2008). *Currículo: entre teorias e métodos*. Instituto de Educação da Universidade do Minho-Braga. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf> , acessido em 13/01/20.

Pinho, A.M.C. (2015). *O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança*. Tese de doutoramento em psicologia, na especialidade em psicologia do desenvolvimento. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/27150/1/Desenvolvimento%20psicol%C3%B3gico%20da%20crian%C3%A7a.pdf> , acessido em 02/11/19.

Pinho, A.M., Cró, M.L. & Dias, M.L.V. (2013). *A formação de educadores de infância: Práticas adequadas ao contexto educativo de creche*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra. Disponível em [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/1799-Texto%20do%20Artigo-5398-1-10-20140325%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/1799-Texto%20do%20Artigo-5398-1-10-20140325%20(1).pdf) , acessido em 02/11/19.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf) , acessido em 3/03/20.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Programa de Formação de Educadores-Psicologia Infantil e Juvenil (1996). *A primeira infância*. Vol.1. Lisboa: Liarte Editora.

Raposo, I.A. (2015). *A expressão musical na creche e jardim-de-infância*. Relatório do projeto de investigação. Escola Superior de Educação de Setúbal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10532/1/In%3%aas%20Almeida%20Raposo-Relat%3%b3rio%20Final%20%28vers%3%a3o%20definitiva%29.pdf> , acessido em 18/12/19.

Read, H. (1943). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70, LDA.

Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Coleção Educação Hoje. Porto: Texto Editora.

Ribeiro, P.S. (2002). *Jogos e brinquedos tradicionais*, In. S, M, P. Santos brinquedoteca; o lúdico em diferentes contextos (7ª ed.) Petrópolis; vozes.

Rodrigues, D.D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.

Rodrigues, M. L. (2012). *Os desafios da política de educação no século XXI*. Sociologia, Problemas e Práticas n. °68, pp.171-176, DOI: 10.7458/SPP201268698. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf> , acessido em 16/03/20.

Santos, M. S. A. (2015). *A importância da creche para o desenvolvimento da criança de jardim-de-infância*. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção de grau de Mestre em educação pré-escolar. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2206/1/Tese%20Final.pdf> , acedido em 12/02/20.

Sousa, A. (2003). *A arte de descobrir a criança*. Amadora: Raiz Editora.

Tedesco, J.C. (2000). *O novo pacto educativo*. Edição: Fundação Manuel Leão.

Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Meta: Avaliação. Disponível em <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/138-734-7-PB.pdf> , acedido em 17/03/20.

Teixeira, S.R.O. (2016). *Reciclagem para criança: saiba importância*. Disponível em <https://blog.elo7.com.br/bebe-e-infantil/reciclagem-para-crianca-saiba-importancia.html>, acedido em 9/02/ 2020.

Valente, S.F.R. (2015). *Gestão da sala de aula: Um estudo com professores do 1º ciclo*. Tese de Mestrado. Área de especialização em formação pessoal e social. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/18326> , acedido em 14/01/20.

Valqueresma, A. & Coimbra, L.C. (2013). *Criatividade e educação: A educação artística como o caminho do futuro?* Educação, Sociedade & Culturas, nº 40, 2013, 131-146. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_A_Valqueresma_J_Coimbra.pdf , acedido em 4/02/20.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora.

Xavier, J. B. (2010). *Políticas para a educação artística e cidadania activa: que perspectivas?* Comunicação apresentada no seminário Repensar a Cidadania a partir da Experiência Artística da companhia de Teatro: O Teatrão, Coimbra.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07.

Decreto-Lei n.º 241/2001. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30(perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

Decreto-Lei n.º 344/90. Diário da República n.º 253/1990, Série I de 1990-11-02.

Despacho n.º 5908/2017. Publicação: Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05.

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86. Diário da República n.º 237/1986, série I de 1986-10-14.

Lei de Bases do Sistema Educativo (2009). Disponível em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=,
acedido em 17 de fevereiro de 2020.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019. Diário da República n.º 37/2019, Série I de 2019-02-21.

Anexos



Figura 12-Atividade do aquário. Creche.



Figura 13-Atividade do aquário. Creche.



Figura 14-Atividade do aquário. Creche.



Figura 15-Atividade com molas e embalagem. Creche.



Figura 16-Atividade com embalagem. Creche.



Figura 17-Atividade com tampas e guaches. Creche.



Figura 18-Atividade com tampas e guaches. Creche.



Figura 19-Atividade com caixa, tampa e rolha de cortiça. Creche.



Figura 20-Atividade com algodão em rama e lápis de cor. Creche.



Figura 21-Atividade de Natal com algodão em rama e cola. Creche.



Figura 22-Atividade de Natal com pincel e guaches. Creche.



Figura 23-Atividade com pincel e guaches. Sino de Natal. Creche.



Figura 24-Atividade de Natal com guaches e dedo. Creche.



Figura 25- Visualização de um vídeo. Jardim de Infância.



Figura 26- Atividade Ovo de Páscoa. Jardim de Infância.



Figura 27- Atividade Ovo de Páscoa. Jardim de Infância.



Figura 28- Atividade matemática com copos e pauzinhos. Jardim de Infância.



Figura 29- Atividade matemática com copos e pauzinhos. Jardim de Infância.



Figura 30- Atividade matemática com figuras geométricas. Jardim de Infância.



Figura 31- Atividade matemática com figuras geométricas. Jardim de Infância.



Figura 32- Atividade matemática figuras geométricas-Dia da Mãe. Jardim de Infância.



Figura 33- Atividade matemática figuras geométricas-Dia da Mãe. Jardim de Infância.



Figura 34- Atividade Família. Jardim de Infância.



Figura 35- Atividade Família. Jardim de Infância.



Figura 36- Atividade Família. Jardim de Infância.



Figura 37- Atividade Família. Jardim de Infância.



Figura 38- Atividade as letras.
Jardim de Infância.



Figura 39- Atividade as letras.
Jardim de Infância.



Figura 40- Atividade as letras.
Jardim de Infância.



Figura 41- Atividade as letras.
Jardim de Infância.



Figura 42- Atividade as letras.
Jardim de Infância.



Figura 43- Atividade as letras. Trabalhos expostos.
Jardim de Infância.

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

**JARDIM de
INFÂNCIA**

Objetivos de Desenvolvimento:

Interesse;

Domínio: Desenvolvimento de diferentes formas de expressão Artística;

Curiosidade pela matemática.

PLANO DE AÇÃO

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Os meninos sentam-se em roda para ouvirem e visionarem o vídeo com a canção “Coelhinho da Páscoa”.

Acompanham com movimentos corporais e cantando a canção.

De seguida, os meninos sentam-se individualmente e resolvem uma ficha

que consiste em associar os números até cinco a conjuntos de ovos de Páscoa.

Depois de fazerem as associações, completam a sequência com os números que faltam até cinco.

Por fim, em grupos de três, as crianças ilustram um ovo de Páscoa.

RECURSOS MATERIAIS:

- Computador:

- Canção Coelhinho da Páscoa

https://www.youtube.com/watch?v=AvTJ4kfD_Z0

- Fichas de trabalho

- Guaches

- Rolhas de cortiça

- Tampas de plástico

- Pincéis

- Copos com água

RECURSOS HUMANOS:

- Educador;

- Auxiliar;

- Estagiário.

OBJETIVOS:

- Sensibilizar as crianças para a importância da Páscoa;

- Explorar alguns símbolos associados a esta época festiva: ovos da Páscoa;

- Explorar diferentes formas de movimento corporal;

- Desenvolver a capacidade de concentração;

- Promover o gosto pela matemática;

- Associar os números a conjuntos correspondentes;

- Organizar os números até cinco por ordem crescente.

- Explorar as cores primárias;

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas;

- Desenvolver a motricidade fina.

Responsável pela dinamização das Atividades: José Vicente da Silva Teixeira

Referências Bibliográficas: SILVA, Isabel, MARQUES, Liliana; MATA Lourdes; ROSA Manuela (2016) Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar. Ministério da Educação: DGE

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

JARDIM de INFÂNCIA

Objetivos de Desenvolvimento
Números e operações;
Domínio da matemática:
Números e operações; Interesse;
Curiosidade pela matemática.

PLANO DE AÇÃO

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- Audição de uma canção alusiva aos números;
- Colocação de seis copos em fila: cada copo terá à sua frente um número, desenhado e recortado, em cartolina, por ordem crescente, de um a dez;
- Disposição de tampas de garrafa à frente de cada copo, correspondendo ao número atribuído a cada um dos copos;
- Colocação, feita pela criança, de pauzinhos dentro de cada copo, de acordo com o número de tampas respetivo;
- Associação do número de tampas, fora do copo, ao número de pauzinhos, dentro do copo;
- Contagem dos pauzinhos existentes em cada copo;
- Associação do número existente à frente de cada copo com o número de cada etiqueta;
- Seleção feita pela criança de uma etiqueta, previamente numerada, para colar no respetivo copo, de acordo com o número de pauzinhos;
- Contagem de um a dez, por ordem crescente e por ordem decrescente;
- Atividade de aplicação dos conteúdos aprendidos:
 - recortar e colar numa cartolina os números e respetivos conjuntos, fazendo associações/pintar os conjuntos;
 - recortar e colar os números numa cartolina por ordem crescente.

RECURSOS MATERIAIS:

- Computador;
- Canção Gugudada - A Música dos Números (animação infantil), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Zi-cEMm3m9g>
- copos de papel;
- tampas de garrafas;
- paus de madeira/de gelado;
- números recortados em cartolina;
- etiquetas autocolantes;
- fichas, cartolina, lápis de cor.

RECURSOS HUMANOS:

- Educador;
- Auxiliar;
- Estagiário.

OBJETIVOS:

- Promover a identificação de quantidades de diferentes formas de representação;
- Contagens simples;
- Comparações;
- Associação;
- Sequências.
- Formar conjuntos com os objetos e fazer o seu registo;
- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;
- Compreender as noções de: muito/pouco;
- Reconhecer os números aprendidos;
- Efetuar contagens: ordem crescente e decrescente;
- Associar os números a conjuntos correspondentes;
- Organizar os números até dez por ordem crescente.

Responsável pela dinamização das Atividades: José Vicente da Silva Teixeira

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE DE MATEMÁTICA	
JARDIM de INFÂNCIA	Objetivos de Desenvolvimento: Interesse; Domínio: Desenvolvimento de diferentes formas de expressão Artística; Curiosidade pela matemática
	PLANO DE AÇÃO
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: <p>O educador mostra as formas geométricas desenhadas e recortadas em cartolina aos meninos e pede-lhes para procurarem na sala objetos que correspondam às formas geométricas apresentadas (por exemplo, um lego para o retângulo, uma caixa para o quadrado, uma bola para o círculo, um queijo para o triângulo...). O educador leva um tabuleiro feito de cartolina com as formas desenhadas e cada criança coloca cada forma no respetivo desenho do tabuleiro.</p> <p>De seguida, fazem uma ficha, em que estabelecem a ligação entre objetos e as suas formas correspondentes. Por fim, para consolidar a aprendizagem, pintam um desenho feito com formas geométricas, de acordo com as orientações dadas: cada cor corresponde a uma figura geométrica.</p> <p>Esta atividade, para além de motivar para a aprendizagem matemática, também servirá para rever as cores e para sensibilizar para uma data comemorativa: o “Dia da Mãe”, já que o desenho será para oferecer à Mãe.</p>	
<u>RECURSOS MATERIAIS:</u> -material existente na sala -fichas -lápiz de cor -formas recortadas em cartolina -tabuleiro de cartolina com os desenhos das formas	
RECURSOS HUMANOS: - Educador; - Auxiliar; - Estagiário.	
OBJETIVOS (matemática em articulação com os outros domínios: conhecimento do mundo, formação pessoal e social, expressão e comunicação) - Sensibilizar as crianças para a importância do “Dia da Mãe”; - Desenvolver a capacidade de concentração; - Promover o gosto pela matemática; -Reconhecer formas geométricas presentes no seu quotidiano; - Explorar as cores; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas; - Desenvolver a motricidade fina.	
Responsável pela dinamização das Atividades: José Vicente da Silva Teixeira	

Referências Bibliográficas

- SILVA, Isabel, MARQUES, Liliana; MATA Lourdes; ROSA Manuela (2016) Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar. Ministério da Educação: DGE

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E PORTUGUÊS

JARDIM de INFÂNCIA	Objetivos de Desenvolvimento: Interesse; Linguagem oral; Enriquecimento vocabular; trabalho de grupo Domínios: Desenvolvimento de diferentes formas de expressão Artística; Desenvolvimento da linguagem oral; Curiosidade pela abordagem à Escrita; Consciência linguística; Sensibilização estética.
	PLANO DE AÇÃO

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

A atividade insere-se na temática “Família”.

Como motivação e de forma a desenvolver a linguagem e a capacidade comunicativa, as crianças começam por ouvir uma canção alusiva à importância dos pais e da família, ao mesmo tempo que visualizam imagens. Será um momento de descontração em que cantaremos e dançaremos.

De seguida, leio, em voz alta, o texto que elaborei para as crianças sobre a família, onde utilizo palavras que rimam, para facilitar a memorização.

As palavras que rimam traduzem algo concreto que é traduzido em imagens. Para enriquecer o vocabulário das crianças e ao mesmo tempo proporcionar um contacto com a palavra escrita, elaborei cartões com imagens que ilustram algumas palavras presentes no texto e, na parte de trás do cartão, apresento a palavra escrita correspondente à imagem. Eu mostrarei os cartões com as imagens, as crianças dizem os nomes que lá se encontram representados e depois mostrarei e lerei mais uma vez as palavras escritas no cartão, palavras essas que terminam com o mesmo som. As imagens serão mostradas duas a duas, de acordo com as suas rimas. Por fim, serão organizados dois grupos e distribuídas cópias do texto que elaborei e li sobre a família. Cada membro do grupo colará uma imagem à frente de cada verso, imagem essa que ilustra o seu significado. Primeiramente leio cada verso e, de seguida, cada criança seleciona a imagem que corresponde a esse verso e cola-a à frente. Através do som e da imagem as crianças estruturam o seu pensamento e reconstroem a mensagem do texto, ou seja, aprendem de forma lúdica. Os trabalhos serão expostos no exterior da sala para que possam ser apreciados pelos pais e por toda a comunidade educativa.

RECURSOS MATERIAIS:

- computador
- canção “A família é o maior tesouro - A Viagem do MUILTI - Músicas e canções para crianças”. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=thPL_XOnUb0
- cartões imagem/palavra
- fichas
- lápis de cor
- cola
- imagens recortadas

RECURSOS HUMANOS:

- Educadora;
- Auxiliar;
- Estagiário.

OBJETIVOS

- Sensibilizar as crianças para a importância da família;
- Desenvolver a capacidade de concentração;
- Desenvolver a linguagem oral como instrumento de expressão e comunicação;
- Promover o contacto com a leitura e a escrita;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas;
- Desenvolver a motricidade fina.

Responsável pela dinamização das Atividades: José Vicente da Silva Teixeira

- **Referências Bibliográficas:** SILVA, Isabel, MARQUES, Liliana; MATA Lourdes; ROSA Manuela (2016) Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar. Ministério da Educação: DGE

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

JARDIM de INFÂNCIA

Objetivos de Desenvolvimento:
Interesse; concentração; raciocínio; exploração das vogais
Domínio: Desenvolvimento da consciência Linguística
Curiosidade pela leitura/escrita

PLANO DE AÇÃO

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Como motivação e para permitir que as crianças ouçam e digam as vogais ao mesmo tempo que as visualizam, será apresentada uma canção, em que as personagens intervenientes cantam o a-e-i-o-u. Como o refrão se repete, as crianças terão oportunidade de cantar, dizendo as vogais, respeitando a sua sequência.

De seguida, as crianças serão colocadas perante um desafio que consiste em ordenar as vogais, tendo como recursos tampas onde estará desenhada cada vogal e um tabuleiro de cartão.

As crianças procurarão a tampa com a letra igual àquela que aparecerá desenhada no tabuleiro e colocavam-na por cima, completando a sequência com as tampas. À medida que vão colocando as tampas, vão dizendo as vogais. Quando completarem a sequência, dizem as vogais todas seguidas apontando para elas. Para complementar e reforçar a aprendizagem, será usado o mesmo processo de completamento de sequências de vogais. As sequências estarão incompletas e as crianças terão de as completar, colando as vogais, que se encontram soltas em cima da mesa, no lugar certo da sequência. Caberá às crianças adivinharem qual será a vogal seguinte, tendo em conta que já estarão uma ou mais vogais inseridas, como incentivo para a resolução da atividade. Finalmente, as crianças contactarão com palavras escritas onde se encontram inseridas as vogais. Cada palavra surgirá acompanhada por uma imagem que a ilustra e as iniciais dessas palavras são as vogais. A criança identifica e pinta a vogal que corresponde àquela pela qual se inicia cada palavra. A criança terá a oportunidade de escolher qual a cor que vai associar a cada vogal.

RECURSOS MATERIAIS:

- computador
- canção Panda vai à Escola - A Família das Vogais, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Fn2E7i9jszA>
- tampas
- tabuleiro de cartão
- fichas
- lápis de cor
- letras soltas em cartolina
- cartolina com sequências das vogais
- cola

RECURSOS HUMANOS:

- Educador;
- Auxiliar;
- Estagiário.

OBJETIVOS (Explorar das vogais em articulação com outros domínios: matemática, expressão e comunicação)

- Promover a consciência linguística nas crianças;
- Desenvolver a capacidade de concentração;
- Promover o gosto pela leitura e pela escrita;
- Promover a associação som/grafia
- Desenvolver a capacidade de raciocínio;
- Explorar as cores;
- Desenvolver a motricidade fina.

Responsável pela dinamização das Atividades: José Vicente da Silva Teixeira

Referências Bibliográficas: SILVA, Isabel, MARQUES, Liliana; MATA Lourdes; ROSA Manuela (2016)
Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar. Ministério da Educação: DGE



Figura 44-Os alunos a separarem as embalagens nos ecopontos. Turma 2.ºano.



Figura 45-Alunos na biblioteca. Turma 2.ºano.



Figura 46-Trabalhos de materiais recicláveis. Turma 2.ºano.

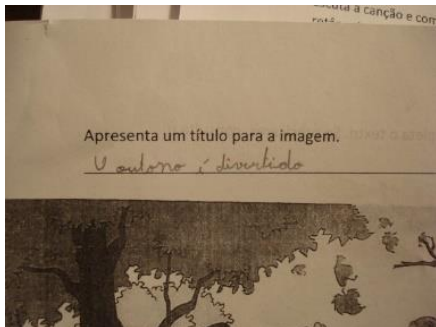


Figura 47-Título escolhido e redigido por um aluno. Turma do 2.ºano.

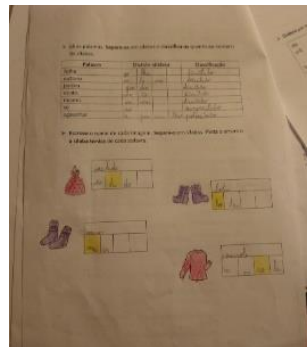


Figura 48-Ficha de divisão silábica de um aluno. Turma do 2.ºano.

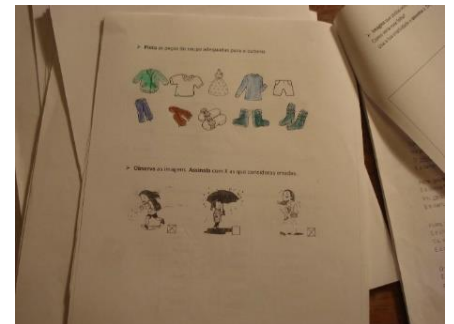


Figura 49-Ficha O Vestuário. Turma do 2.ºano.

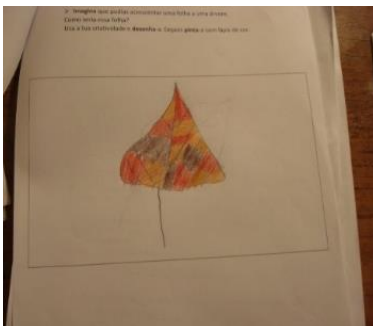


Figura 50-Desenho de um aluno. Turma 2.ºano.



Figura 51-Acompanhamento individualizado. Turma 2.ºano.



Figura 52-Acompanhamento individualizado. Turma 2.ºano.



Figura 53-Acompanhamento individualizado. Turma 4.ºano.

Ficha de Trabalho

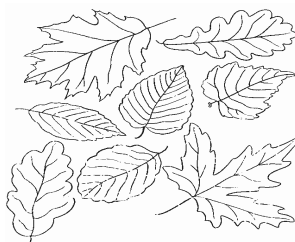
Áreas de Português, Estudo do Meio e Expressões Plástica e Musical-2.º ano

Nome _____ Data _____

Atividade 1

- Escuta a canção e completa o texto. Se precisares, consulta o retângulo.

O outono

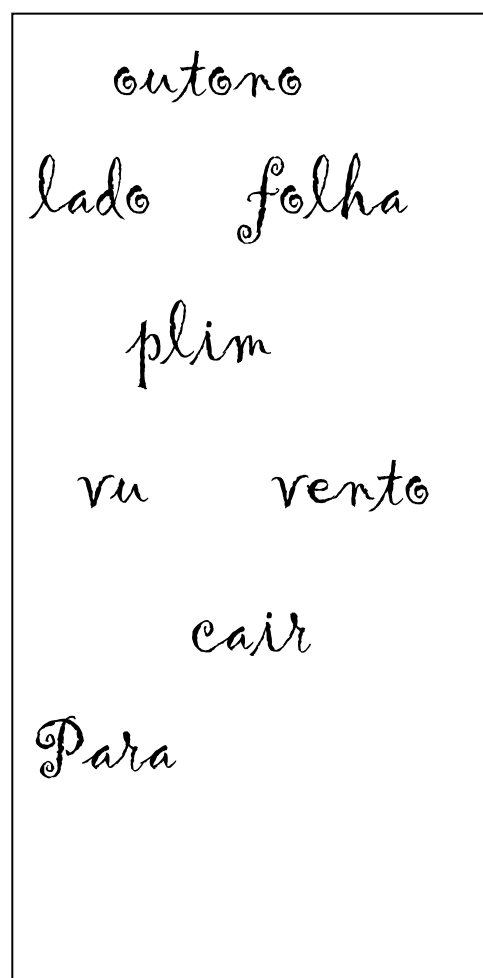


Caem folhas no meu telhado
No jardim e por todo o _____
O _____ está chegando
E o tempo vai mudar.

Poim, poim, poim, já cai a _____
E a chuva faz plim, _____
Vu, _____, vu, já sopra o _____
E o nariz só faz atchim.

Poim, poim, poim, já cai a folha
E a chuva faz plim, plim
Vu, vu, vu, já sopra o vento
E o nariz só faz atchim.

O vento já sopra mais forte
E a chuva teima em _____
Ando mais agasalhado
_____ não me constipar.
(...)



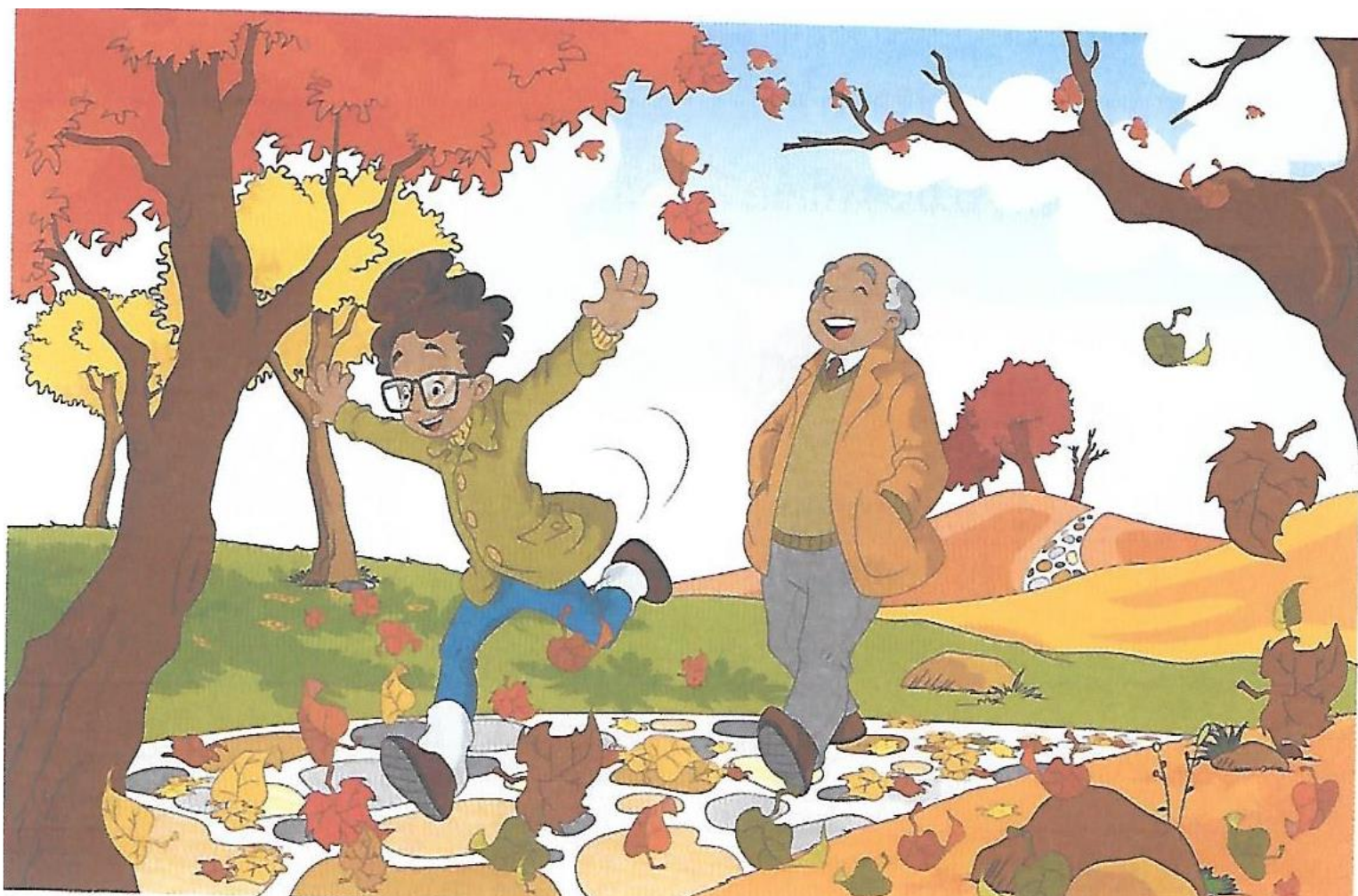
Autoria e interpretação: Alda Casqueira Fernandes
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cMVz-dPIFFU>

Atividade 2

- Pinta as folhas de cores variadas, de acordo com o título do texto.

Atividade 3

Apresenta um título para a imagem.



Atividade 4

Forma palavras e lê:

1 ou	2 co	3 no	4 nu	5 fri
6 fo	7 to	8 res	9 vo	10 to
11 ca	12 lhas	13 sa	14 o	15 co
16 ven	17 ár	18 res	19 vens	

1;7;3 _____
6;12 _____
16;10 _____
5;14 _____
4;19 _____
17;9;18 _____
2;8 _____

Atividade 5

- Reescreve as frases, substituindo as palavras sublinhadas pelas palavras do quadro que apresentam **significado semelhante**.

chão	lindo	cheio
passeiam	escuras	lento
variadas		

.Num bonito dia de outono, O Vasco e o bisavô caminham no jardim.

.O bisavô é mais vagaroso que o menino, por isso segue um pouco mais atrás.

.As nuvens negras anunciam chuva.

.O piso está repleto de folhas de cores diversas.

Atividade 6

- Completa as frases com palavras com **significado oposto** ao das palavras sublinhadas.

. O Vasco é novo, o bisavô é _____.

. O Vasco é baixo, o bisavô é _____.

. O Vasco é rápido, o bisavô é _____.

APRENDE

Sinónimos são palavras que têm um significado semelhante.

Palavras sinónimas: alegre-contente



Antónimos são palavras que têm um significado oposto.

Palavras antónimas: alegre-triste



Atividade 7

- Pinta as peças de roupa adequadas para o outono.



Atividade 8

➤ Observa as imagens. Assinala com X as que consideras erradas.

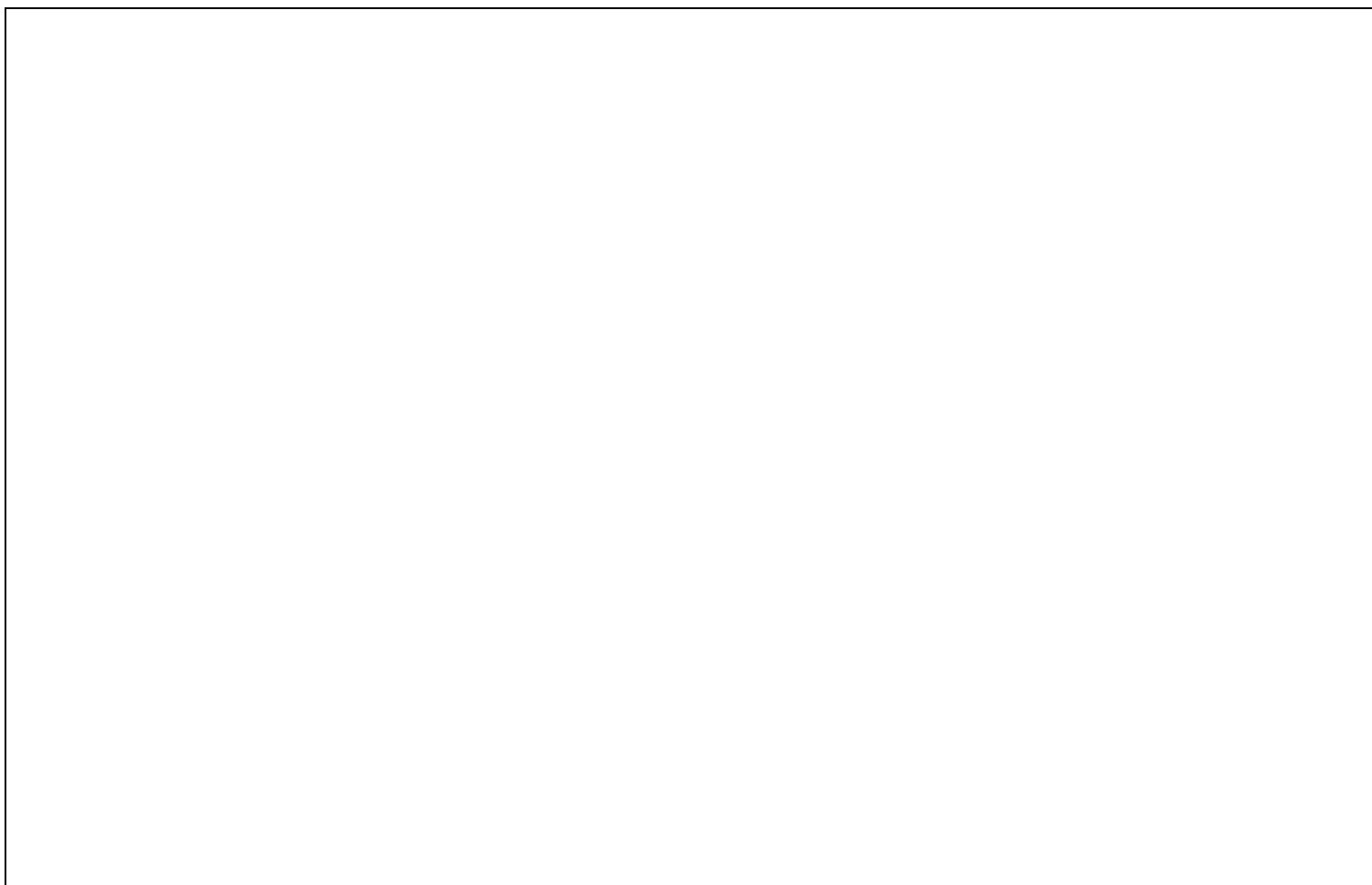


Atividade 9

➤ **Imagina** que podias acrescentar uma folha a uma árvore.

Como seria essa folha?

Usa a tua criatividade e **desenha**-a. Depois **pinta**-a com lápis de cor.



Domínios de Avaliação/Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Ações Estratégicas	Recursos	Avaliação
<p>Geometria e medida -Localização e orientação no espaço: .Linha e coluna; .Pontos equidistantes;</p>	<p>1.Saber situar-se e exprimir a sua posição no espaço, em relação aos outros e aos objetos, selecionados e utilizando pontos de referência e utilizando vocabulário adequado (à esquerda, à direita, em cima, em baixo, atrás, à frente, entre, dentro, fora, depois). 2.Identificar pontos equidistantes de um dado ponto. 3. Comparar distâncias entre pares de objetos e de pontos utilizando deslocamentos de objetos rígidos e utilizar adequadamente neste contexto as expressões «à mesma distância», «igualmente próximo», «mais distantes», «mais próximos» e outras equivalentes.</p>	<p>.Representar numa grelha quadriculada itinerários. .Identificar linhas e colunas a partir da realidade sala de aula e representá-las. .Estabelecer a relação de pontos localizados à mesma distância. .Assinalar pontos equidistantes. .Marcar pontos à mesma distância. .Utilizar corretamente o vocabulário próprio das relações de posição de dois objetos. . Reconhecer que um objeto está situado à frente de outro quando o oculta total ou parcialmente da vista de quem observa e utilizar corretamente as expressões «à frente de» e «por detrás de». .Reconhecer e utilizar corretamente as expressões «mais perto» e «mais longe». . Traçar Itinerários em grelhas quadriculadas.</p>	<p>.Fichas de trabalho; . Quadro; .Imagem; .Caderno diário; .Manual.</p>	<p>Avaliação formativa: Observação direta, Correção das fichas de trabalho. Intervenções orais, Atenção, Empenho.</p>

Referências Bibliográficas:Ministério da Educação e Ciência (2013). Programa e Metas Curriculares Matemática- Ensino Básico. /Rodrigues et al.*Pasta Mágica*- Ensino Básico, 4.ºano.Areal editores.

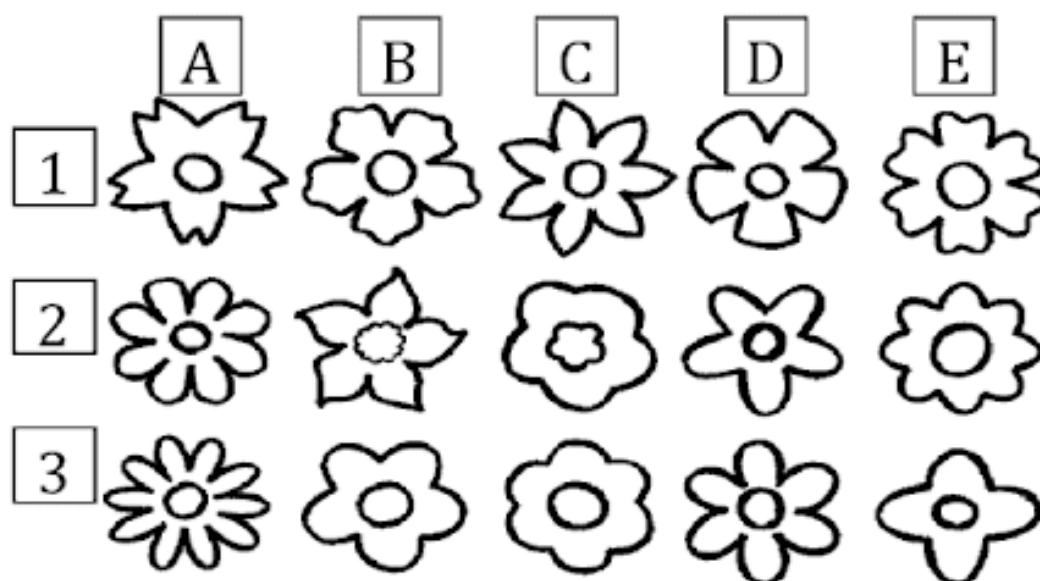
Escola: _____

Data: _____ Turma: _____

Aluno: _____



Seguindo linhas e colunas...



✂ Pinte de amarelo a flor 3 D.

✂ Pinte de vermelho a flor 1 E.

✂ Circule a flor 2 B.

✂ Faça uma linha cercando juntas, as flores 1 D, 2 C e 3 B.

✂ Quantas pétalas tem a flor 3 E?

✂ Qual é o número e letra da flor que tem 7 pétalas?

✂ Quantas flores ao todo?

1. Forma pares de letras, tomando uma letra do conjunto {b, d, p} e outra do conjunto das vogais.

	a	e	i	o	u
b					
d					
p					

2. Ao formares os pares de letras, quantas **linhas** e quantas **colunas** existem?

R.: Existem _____ linhas e _____ colunas.

3. Quantos pares de letras se podem formar em cada **linha**?

R.: Podem formar-se _____ pares de letras.

4. Quantos pares de letras se podem formar em cada **coluna**?

R.: Podem formar-se _____ pares de letras.

No total, podem formar-se

$5 + 5 + 5 =$ _____ pares de letras

ou

_____ + _____ + _____ + _____ + _____ = _____ pares de letras.

Observa a tabela e completa com o número de **linhas** e de **colunas**.



_____ **colunas**

_____ **linhas**

Completo.

Cada **linha** tem _____ .

Cada **coluna** tem _____ .

_____ + _____ + _____ + _____ = 28

ou

$4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 =$ _____

Bom trabalho!





Figura 54- Resolução da ficha-ilustração.
4.ºano.



Figura 55- Ficha resolvida. 4.ºano.

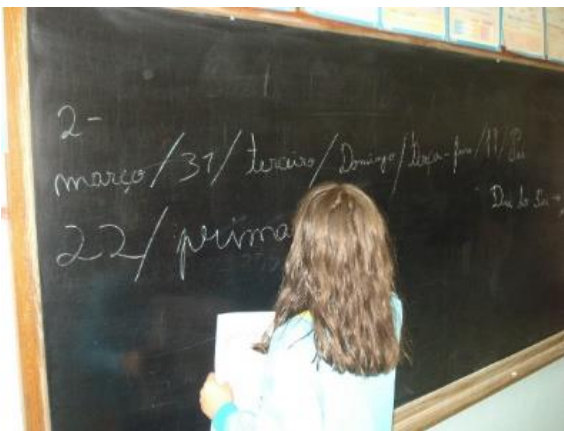


Figura 56- Correção da ficha no quadro. 4.ºano.

Reflexão sobre Ensino à Distância (E@D)

Se não puder voar,
corra. Se não puder
correr, ande. Se não
puder andar, rasteje,
mas continue em frente
de qualquer jeito.

Martin Luther King

A situação epidemiológica da doença COVID-19 levou a que o Governo, através da publicação do Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril, suspendesse as atividades letivas e não letivas presenciais. Assim, as aprendizagens, neste terceiro período, tanto para a educação pré-escolar como para os ensinos básico e secundário, são desenvolvidas através da modalidade de ensino à distância, com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas aos contextos em que os alunos se encontrem e em conformidade com as orientações do Ministério da Educação.

Ao citar Martin Luther King, pretende-se demonstrar como o ensino à distância, resultante das circunstâncias atuais, constitui a forma possível, não a ideal, de proporcionar aos alunos a continuidade da aprendizagem. Na verdade, estas palavras representam o esforço desenvolvido pelos docentes para “continuar em frente”, mantendo o contacto com os seus alunos, de modo a que estes permaneçam ligados às atividades escolares.

A designação “ensino à distância” não contempla o termo “aprendizagem”, o que poderá levar-nos a refletir acerca da eficácia deste método, pois, como refere Paulo Freire, só há ensino quando há aprendizagem. Os professores desenvolvem atividades com os alunos recorrendo a recursos digitais que se querem motivadores para que não desistam das atividades escolares, contudo, o perfil do professor, as características dos alunos, o acesso mais ou menos facilitado a internet e equipamento são condicionantes de todo este processo. Por outro lado, com o ensino à distância, o contacto visual, os gestos, o diálogo e a comunicação ficam fortemente comprometidos com a ausência de um espaço comum. Logo, quanto mais o professor consiga estabelecer uma interação frequente e dinâmica com os seus alunos, maior será a motivação e a aprendizagem. E esta situação é válida tanto para o ensino presencial como para o ensino à distância.

O professor tem ao seu dispor vídeos, fichas, jogos que poderá trabalhar com os alunos, intercalando aulas de trabalho mais autónomo, com aulas por videoconferência que poderão servir para esclarecer dúvidas. A questão que se coloca é se este método é eficaz para todos, ou seja, se desenvolve aprendizagem. Alguns estudos já efetuados demonstram que os alunos com

dificuldades beneficiam mais com o ensino presencial do que com o ensino à distância. Para o professor torna-se uma tarefa mais difícil motivar o aluno à distância e interagir com ele para a concretização das aprendizagens.

Assim, a ação pedagógica do professor é importante, mas a sua presença é fundamental, num espaço físico comum, de construção conjunta do conhecimento. Para atenuar esta ausência física, o professor terá de promover a interação com entusiasmo, preparando conteúdos para a aprendizagem com ferramentas digitais e gerindo plataformas digitais. Deste modo, quanto mais dominar as novas tecnologias melhor sucedido será junto dos seus alunos. Por isso, o domínio das ferramentas digitais deve fazer parte da formação inicial e contínua dos professores.

Para além disso, importa considerar que deverá ser dada ao aluno flexibilidade temporal na execução das tarefas, mas deverá ser criada uma rotina que continue a dar a segurança do ensino presencial, por exemplo, através de sessões síncronas.

Um aspeto que parece ser bastante positivo do ensino à distância é o facto de fomentar o trabalho autónomo e a autorreflexão, que podem resultar do desenvolvimento de projetos, os quais mobilizam as aprendizagens das diferentes áreas curriculares/disciplinas. Torna-se necessário ter em conta o bem-estar emocional dos alunos, portanto, não se podem excluir os momentos lúdicos e os contactos frequentes entre professor e alunos. O professor deverá promover o convívio entre os alunos, desenvolvendo atividades em conjunto, para que cada um continue a manter a sensação de pertença à sua turma.

Em suma, o ensino à distância apresenta desvantagens, quando comparado com o ensino presencial, principalmente para os alunos com mais dificuldades na aprendizagem e para os economicamente mais desfavorecidos. Contudo, poderá constituir uma oportunidade para redefinir novas metodologias que beneficiem todos os alunos, através do recurso às novas tecnologias e a materiais digitais motivadores que vão ao encontro dos interesses e realidade dos alunos. Ir ao encontro das necessidades dos alunos continua a significar, mesmo em tempo de ensino à distância, que nada substitui o professor na vida e no futuro de uma criança, como referiu António Nóvoa.



Planificação de aula (90 -100 minutos)

Estudo do Meio- 4.º ano Bloco: À descoberta de inter-relações entre espaços.

Ano letivo: 2019/2020 Mês: março

Estagiário: José Vicente Teixeira

Domínios de Avaliação/ Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Ações Estratégicas	Tempo	Recursos		Avaliação
				Materiais	Humanos	
As representações da Terra no globo e no continente.	<p>Reconhecer as formas de representação da Terra: planisfério e globo terrestre;</p> <p>Localizar no planisfério e no globo os continentes e os oceanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Visualização de um excerto (5.21min.) do vídeo “A Península Ibérica - Localização e Ambiente Natural”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=rpfDFV9Ae64 . Diálogo com os alunos sobre as questões abordadas no excerto do vídeo. . Projeção de uma imagem do planeta Terra visto do espaço. . Manipulação de diferentes representações cartográficas para confirmação das quatro diferentes cores. . Associação das cores ao que cada uma representa. . Projeção de imagens de um planisfério e de um globo terrestre com as respetivas definições. . Registo no caderno diário. . Projeção de uma imagem- os oceanos e os continentes: . Diálogo com os alunos; . Projeção da sistematização da informação resultante da exploração da imagem; . Leitura em voz alta feita pelos alunos; . Registo no caderno diário. . Diálogo com os alunos- retoma de informação já registada-como preparação para a resolução de uma ficha. . Resolução da ficha 1 *, distribuída pelo professor: os alunos completam um pequeno texto e estabelecem a correspondência entre as colunas presentes na ficha. . Correção, no quadro, da ficha de trabalho. 	6 min	Vídeo	Professor Alunos	<p>Avaliação formativa:</p> <p>. Observação direta e registo sobre:</p> <p>- o trabalho individual;</p> <p>- as intervenções orais;</p> <p>- a apresentação / organização do caderno diário;</p> <p>. Fichas de trabalho:</p>
			5 min	Computador /quadro		
			10min	Planisfério		
			5min	Globo terrestre		
			10min	Imagem		
			5min	Caderno diário		
			5min	Computador /quadro		
			10min	Imagens		
			10min	PowerPoint		
			10min	Ficha de trabalho		

		<ul style="list-style-type: none"> . Legendagem de um mapa-mundo. . Resolução da ficha 2*, distribuída pelo professor, para consolidação dos conteúdos: caça ao erro-os alunos descobrem e registam, na ficha, os continentes mal assinalados e completam a imagem, na ficha, com os nomes dos oceanos. . Correção, no quadro, da ficha de trabalho. 	10min 10min	Ficha de trabalho Quadro		resolução de exercícios.
--	--	---	--------------------	---------------------------------	--	--------------------------

*As cópias das fichas de trabalho a distribuir aos alunos seguem em anexo.

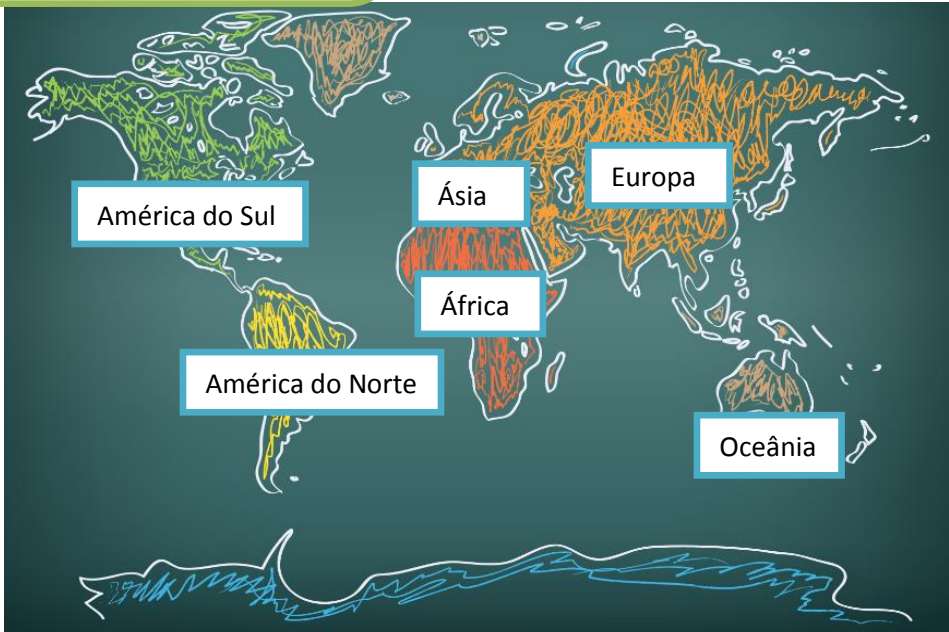
Nota: Segue em anexo a grelha de registo de observação direta

Estudo do Meio

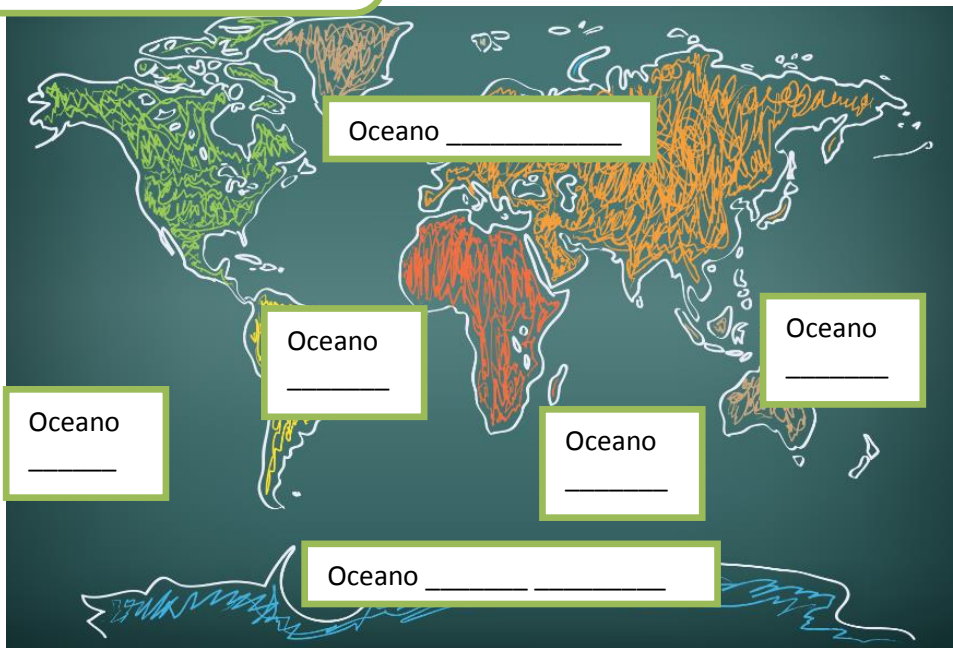
Nome _____ Data _____

Ficha de trabalho-4.ºano

Observa este mapa e **identifica os erros**, colocando uma cruz nos continentes que têm o nome incorreto.



Coloca, no seguinte planisfério, o nome dos Oceanos.



Estudo do Meio

Nome _____ Data _____

Ficha de trabalho -4.ºano

- Encontra na sopa de letras os nomes dos continentes e dos oceanos.
Podes encontrar as palavras na horizontal, na vertical e também na diagonal.

G	L	A	C	I	A	R	A	N	T	Á	R	T	I	C	O
F	Á	I	I	F	K	L	P	A	C	Í	F	I	C	O	D
G	Q	F	F	G	Á	R	T	I	C	N	C	Í	F	I	C
J	W	G	R	J	A	F	C	Í	N	D	I	C	O	S	Y
K	E	S	H	I	H	H	C	E	É	I	C	Í	F	I	C
L	T	G	F	C	Í	F	I	C	R	C	F	A	A	F	C
P	U	B	A	T	L	Â	N	T	I	C	O	K	F	V	T
R	L	M	O	M	J	A	J	E	H	H	C	E	É	S	D
O	H	H	C	E	É	D	F	R	M	K	H	H	C	E	É
C	F	E	E	R	D	I	F	R	A	F	C	A	F	C	A
E	U	R	O	P	A	F	C	F	I	H	H	C	E	É	D
Â	F	O	Â	E	S	G	E	A	D	C	C	Í	F	I	C
N	G	T	N	R	S	J	R	A	F	C	A	A	F	C	A
I	G	L	A	C	I	A	R	Á	R	T	I	C	O	G	L
A	L	O	K	S	I	A	G	E	A	C	Á	S	I	A	L

Reflexão

“E acho que só para ouvir passar o vento vale a pena ter nascido.”

(Fernando Pessoa/Alberto Caeiro *in* Obras Completas, p. 82)

Esta reflexão surge no âmbito da unidade curricular PES IV, numa fase de incerteza atendendo ao contexto atual de pandemia, que levou à suspensão das atividades letivas presenciais condicionando o trabalho inicialmente previsto que teve que ser revisto e reajustado à nova realidade. Vem dar continuidade à prática reflexiva a que sempre fomos estimulados ao longo do estágio, ao mesmo tempo que constitui uma oportunidade para consolidar os conteúdos apreendidos, facultando-nos uma preparação mais sólida para a intervenção pedagógica.

Deste modo, pretende-se destacar a leitura e a escrita enquanto pilares do processo de ensino-aprendizagem, no primeiro ciclo. Torna-se, contudo, pertinente mencionar um outro fator que impulsiona todo este processo e que consiste na capacidade de ouvir e produzir sons, daí a referência ao verso de Alberto Caeiro para completar a tríade ouvir/ler/escrever, enfatizando a sensibilidade auditiva da criança e a vertente musical, fónica, rítmica da linguagem. Através da escuta, a criança aprende e constrói conhecimento. Este fator assume grande importância na iniciação da leitura e da escrita, pois, antes de formar um código, a criança ouve e produz sons e através deles inicia a aquisição da linguagem, por isso, a base do ensino é partir do som e do gosto da criança por ouvir (histórias e jogos de manipulação silábica, rimas, por exemplo). Assim, o professor deve começar pelos sons e explorar, recriar com os seus alunos histórias infantis, trabalhando a vertente oral da língua, a leitura, em aulas dedicadas apenas para esse fim.

O Programa de Português do Ensino Básico corrobora a necessidade de primeiramente desenvolver a consciência fonológica para chegar à consciência ortográfica através da citação de José Morais (2012b):

“para aprender o sistema alfabético, as crianças aos 5, 6 anos são levadas a refletir sobre a estrutura fonológica da língua e tomam consciência, juntamente com a aprendizagem das letras, da existência de unidades fonológicas” (p.7).

Sim-Sim (2006, p.172), referida em Barreira (2012), alude à consciência fonológica, relacionando-a com o princípio alfabético:

“A descoberta e o domínio do princípio alfabético só são possíveis se a criança for capaz de analisar e controlar os segmentos que compõem a cadeia sonora da linguagem oral, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas. É esta capacidade,

denominada consciência fonológica, que permite a recodificação fonética, a qual beneficia da estimulação pedagógica decorrente da ação do adulto” (pp. 13,14).

Barreira (2012) expõe a importância do domínio fonológico e, aludindo a Veloso e Rodrigues (2002, pp.4-5), destaca a utilidade de exercícios como a contabilização dos sons, letras e sílabas de determinadas palavras isoladas como devendo fazer parte da prática docente de forma a facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. À aprendizagem das letras antecede a aprendizagem dos fonemas que elas representam, sendo que, como refere Barreira (2012, p.18), *“o ensino da correspondência som/grafema deve ser explícito, direto e transparente. O ensino da correspondência som/grafema deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica”*. Para a criança aprender a ler terá de entender o alfabeto e para que isso aconteça terá de ter consciência de que os sons associados às letras são segmentos fonológicos da fala.

A relação da criança com a linguagem altera-se com a aprendizagem da leitura e da escrita, o que lhe permite *“o acesso aos conhecimentos elaborados na tradição cultural em que se insere”* (in Programa de Formação de Educadores, 1996, p.69).

A aprendizagem da leitura deve efetuar-se gradualmente, começando pela compreensão de palavras e frases, passando depois a excertos de textos e histórias. A leitura implica a descodificação das letras em sons, que, agrupados, originam um significado a nível da palavra e da estrutura da frase.

Depois de o aluno aprender a ler e a escrever, é fundamental desenvolver estratégias com vista a potenciar a fluência de leitura *“nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia”*, já que dela depende a aprendizagem dos conteúdos das restantes áreas curriculares. Para isso, deve trabalhar-se *“o alargamento do vocabulário, a compreensão da leitura e a progressiva organização e produção textual”* (Programa de Português do Ensino Básico, pp. 7,8).

Sim-Sim (2002) entende que a passagem à compreensão de excertos textuais só se dá quando a criança é capaz de ler fluentemente, sendo, por isso, necessário recorrer à repetição para a aquisição do automatismo de leitura. Quando tal acontece, a concentração da criança incide, então, sobre a compreensão, facto que lhe permite entender as ideias principais de um texto ou história, até alcançar a consciência linguística. De acordo com o Programa de Português estipulado para o 1.º ciclo (p.8) *“Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética”*. O professor pode promover a fluência de leitura através de atividades que impliquem ler em voz alta, com recurso à gravação, assinalando previamente os segmentos onde o aluno terá de fazer as pausas, por exemplo.

A língua é entendida como um todo, logo o desenvolvimento de competências de leitura e escrita deve processar-se pela leitura integral de textos. A competência da leitura contemplada na organização curricular é vista como a capacidade de apreender e reconstruir o significado dos textos em variados suportes e linguagens. Ivo (2010, p.37), e de acordo com as orientações curriculares, define a escrita como *“o processo de fixação linguística dotado de significado e conforme à gramática da língua que implica processos cognitivos e translinguísticos complexos que passam por três fases planeamento, textualização e revisão/reformulação”*.

Para Sim-Sim (2002, p.203), *“o domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor”*.

O domínio da competência de escrita exige que o professor desenvolva com os alunos um trabalho sistemático para aprendizagem do modo como o texto se organiza, para o uso correto da pontuação, para o alargamento progressivo do léxico e para uma sintaxe que se pretende cada vez mais elaborada. O aluno vai tomando consciência de que o ato de escrita é muito complexo e que passa pelas fases de planificação, textualização, revisão/reescrita, sendo este processo regulado pelo professor.

Em suma, a prática pedagógica deve proporcionar aos alunos atividades que permitam encarar a aprendizagem da leitura e da escrita como algo tão natural como *“ouvir passar o vento”*.

Recensão crítica - “Os Momentos Formais de Avaliação no 1.º Ciclo: Um Contributo para a Aprendizagem?” de Jorge Pinto, Instituto Superior de Educação, IPSetúbal

Da autoria de Jorge Manuel Bento Pinto, o estudo intitulado “*Os Momentos Formais de Avaliação no 1.º Ciclo: Um Contributo para a Aprendizagem?*” insere-se numa perspetiva de reconhecimento de que a avaliação terá de afirmar-se como um forte contributo para as aprendizagens dos alunos. Dos diferentes tipos de avaliação em vigor, o autor destaca a avaliação formativa como sendo aquela que melhor responde aos objetivos de uma escola que se quer inclusiva. Contudo, esta modalidade está longe de ser uma realidade nas escolas portuguesas, onde os professores, entre a obrigação de cumprir um Programa e um elevado número de alunos por turma, acabam por recorrer a uma avaliação que não contempla as especificidades de cada aluno, não existindo, por isso, diferenciação pedagógica. O estudo apresentado vem corroborar a opinião de Formosinho (1991, p.265), ou seja, o ensino padrão parece estar formatado para o “*aluno médio*”.

O autor deste trabalho apresenta uma atuação em Ciências Sociais-Psicologia, Ciências Sociais-Outras Ciências Sociais e Ciências Sociais-Ciências da Educação. Tem vários projetos de investigação como “Avaliação Reguladora do ensino e aprendizagens” (2007-2011), “Prevenção do abandono escolar precoce” (2014-2016), “Projeto Aprendizagem para Todos” (2016-2019) e “Práticas avaliativas promotoras de aprendizagem: impacto no sucesso escolar dos alunos, na sua orientação motivacional e emoções” (2016-2019), entre outros, o que atesta a credibilidade das questões levantadas no estudo em análise.

Este estudo, publicado em “Atas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação”, apresenta uma análise conduzida segundo dois pontos de preocupação fundamentais: a avaliação de acordo com o que vem estipulado na legislação e a avaliação que se pratica nas escolas, o que se revela muito útil para os professores que iniciam a sua atividade no 1.º ciclo do ensino básico. Para além disso, apresenta, de forma fundamentada, os participantes neste estudo bem como os procedimentos e os resultados. O enunciado nestes pontos conduz a uma reflexão acerca do contributo dos momentos formais de avaliação para a concretização de aprendizagens por parte dos alunos, evidenciando uma preocupação com o que surge estipulado nos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação.

De acordo com a análise dos dados recolhidos, o autor deste estudo questiona-se acerca dos benefícios das provas de avaliação, as quais concretizam a avaliação sumativa, já que até mesmo esta modalidade de avaliação deveria estar ao serviço das aprendizagens, contribuindo para o progresso dos alunos, o que também é defendido por outros autores. Para Roldão (2008,

p.41), a avaliação engloba um conjunto de processos cuja finalidade é facultar um “acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida”. Fernandes (2008, p.16) considera que avaliar implica uma recolha sistemática de informação “acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações”.

Em sintonia com o autor do estudo em análise, Fernandes (2011, p.132) destaca a avaliação formativa “como forma de garantir a aprendizagem”, estando “ao serviço das aprendizagens”, daí ser considerada um “processo pedagógico” e não um processo de aplicação “de instrumentos de medida aos conhecimentos adquiridos” (Alves, 2004, p.35).

Basto (2014, p.97) considera igualmente que a avaliação formativa

(...) melhora efetivamente as aprendizagens dos alunos quando é praticada com alguma frequência, aproxima professores e alunos e conduz a uma mudança de atitudes dos alunos em função da posição mais ativa que passam a tomar e que promove a sua autonomia (...).

O que nos parece bastante interessante e inovador é o facto de o autor ter participado nas reuniões de avaliação e apresentar testemunhos concretos de como se processa a avaliação ao longo dos períodos, o que lhe permitiu, para além do recurso a documentos, como as atas das reuniões, sistematizar a natureza das principais dificuldades evidenciadas pelos alunos e a forma como os professores trabalham em situação de apoio. Neste âmbito, o autor destaca uma falha que consiste em nunca surgir referido o modo como cada docente trabalha estas dificuldades em sala de aula. Dos resultados obtidos, salienta-se ainda a ineficácia das medidas de apoio, recuperação e acompanhamento definidas para os alunos. A preocupação com o cumprimento dos Programas e com os resultados nas fichas de avaliação trimestral e nas provas de avaliação externa são as principais causas apontadas para que os resultados das medidas sejam pouco satisfatórios e para que a organização do trabalho pedagógico fique aquém de uma metodologia diferenciada e inclusiva. Esta perspetiva vai ao encontro da defendida por Fernandes (2008, pp.74-75) para quem a avaliação sumativa não contribui para “melhorar as aprendizagens, nem proporciona, em geral, feedback que oriente os alunos”. Constitui apenas um elemento de informação para os alunos e respetivos encarregados de educação acerca das aprendizagens adquiridas num período de tempo.

Pensamos que este trabalho tem como ponto de interesse o questionamento acerca da validade da avaliação sumativa numa época em que a competição e a busca pela excelência parecem ser os pilares da vida em sociedade.

Em suma, estamos perante um trabalho que merece ser tido em conta por todos os docentes, já que dá um excelente contributo para melhorar as aprendizagens dos alunos e

encoraja à reflexão e à “passagem de uma perspectiva de constatação para outra de intervenção sobre as dificuldades”.

Reflexão

Planificar as atividades a desenvolver com os alunos em cada aula constitui um momento importante para o docente, pois permite-lhe, desde logo, refletir acerca dos conteúdos programáticos, acerca das estratégias a desenvolver de acordo com as características e os ritmos de aprendizagem dos seus alunos.

Para quem se encontra em prática de ensino supervisionada, este momento é ainda mais significativo, na medida em que é um suporte de orientação e uma forma de familiarização com os Programas, Metas de Aprendizagem, Aprendizagens Essenciais e outros documentos importantes para a formação dos docentes. Para além disso, neste processo de aprendizagem em contexto escolar, planificar a atividade educativa é uma forma de organização que facilitará e melhorará o desempenho dos alunos e do professor, porque permitirá criar diferentes oportunidades de aprendizagem, organizar o espaço, o tempo e os recursos.

Desta forma, a planificação espelha as reflexões do professor acerca da forma como idealiza a aula, no caso de planificação de aula, quais os objetivos, os conteúdos, as metodologias e a sequência das atividades. Pode-se então afirmar que as planificações permitem um melhor conhecimento e uma melhor ação, o que é confirmado por Silva (2013, p.11) para quem a planificação “*deve contribuir para a (...) melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho*”. Para Cortesão (1993), a planificação tem uma grande importância na prática profissional, pois permite que a escola se torne mais eficaz.

A planificação constitui um importante elemento que servirá para que o professor constate aquilo que foi atingido e o que ainda não foi alcançado.

Para Zabalza (2003), planificar significa converter um propósito, um plano, em ação. Esse plano é concebido com base nos programas escolares, mas terá de se adaptar aos contextos educativos. Funciona como um guia para a forma como o professor irá gerir todo o processo de ensino-aprendizagem e permite a sistematização dos objetivos, das atividades, dos recursos, da organização do espaço, distribuição do tempo para a realização das atividades e os modos de avaliação que permitem concluir acerca do cumprimento ou não dos objetivos previstos. Assim, a planificação converte-se num instrumento capaz de proporcionar maior segurança ao professor no modo como deve gerir toda a sua ação pedagógica.

De acordo com Roldão (2009), para que haja processo de ensino-aprendizagem é necessário que haja a organização de um conjunto de elementos, como os conteúdos, as atividades, a avaliação, que promovam uma aprendizagem ativa. Para que esta organização

ocorra torna-se necessário que o professor reflita sobre a sua prática antes de passar à concretização do seu plano de aula. Esta reflexão é determinante para a aprendizagem, pois permite a concretização dos diferentes conteúdos com atenção à diversidade de interesses e características dos alunos. Por isso, podemos concluir que tão importante como elaborar um plano de aula é a capacidade de flexibilização, ou seja, a capacidade de o pôr de parte caso a dinâmica da aula assim o exija. No entanto, mesmo nos casos em que a aula acontece de forma espontânea, torna-se necessário manter um fio condutor. O importante é que o plano de aula não seja rígido, mas antes permita adaptações ao contexto em que decorre a sua aplicação.

Cortesão e Torres (1989) referem que a planificação do processo ensino-aprendizagem pode ser concebida de forma diversificada. Contudo, há fatores fundamentais que devem estar presentes no momento de planificar, seja qual for o caminho a seguir:

“Com efeito, um plano tem de, por um lado, traduzir uma íntima relação com o programa e, portanto, com o currículo, e por outro lado traduzir o conhecimento da realidade (caraterísticas, condições e problemas do contexto em que vai acontecer). As linhas orientadoras presentes no programa da disciplina e o contexto em que se vai atuar e para o qual se está a planificar são, pois, fatores que constituem pontos de partida para qualquer planificação do processo ensino/aprendizagem” (p.73).

Segundo Vieira (1993),

“(...) planificar envolve a consecução de uma série de tarefas de procura, seleção, confronto, conceção, formulação e reformulação..., conducentes à elaboração de um plano de ação, traçado mentalmente ou em papel, sob forma de grelha ou não, e que constitui apenas o produto de um processo de realização de opções pedagógicas” (p.127).

Na perspetiva de Cortesão e Torres (1989, p.94), um plano de aula deverá revelar “coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza.”. Segundo as autoras

“A coerência de um plano existe se nele se revela uma adequada relação entre objetivos, conteúdos e estratégias propostas; adequação, se está alicerçado no conhecimento da realidade cognitiva, afetiva e social dos alunos (...); flexibilidade, se permite, de acordo com as necessidades e interesses do momento, fazer reajustamentos (...); continuidade, se estabelece uma sequência (...) de modo a não haver lacunas; precisão e clareza, se contém indicações objetivas (...); riqueza, se oferece uma gama variada e fecunda de propostas” (p. 94).

Para concluir, importa referir que estas autoras destacam ainda que o plano é concebido para ser concretizado, tendo grande importância nas aprendizagens dos alunos, e

*“(...) acaba, cumpridas que foram todas as atividades que ele propõe. É então necessário determinar, em que medida foi válido e interessante o que ele veiculou, isto é, avalia-se. Mas não se repete - **melhora-se**, com o concurso dos dados que sobre ele se colheram” (p.95).*

Reflexão

No âmbito da área de Português, elaborou-se a planificação de uma atividade que contemplou os domínios da educação literária, da leitura, da oralidade e da escrita. Esta atividade será também um ponto de partida para a abordagem de um conteúdo gramatical - os graus do adjetivo- a desenvolver posteriormente.

Partiu-se de um excerto do conto “Rouxinol” para desenvolver o gosto pela leitura, o enriquecimento vocabular, a expressão oral e escrita e, por conseguinte, desenvolver as competências comunicativas. Procurou-se também uma sensibilização para a importância e para a beleza da natureza, no sentido de valorizar o contacto com a mesma e as sensações agradáveis que esta pode proporcionar, nomeadamente através dos sons dos animais. Por isso, fez-se ainda uma breve exploração dos sons dos animais, alguns deles referenciados no texto, através de uma ficha de trabalho.

O principal objetivo desta aula foi desenvolver o gosto pela leitura expressiva, em voz alta, dando ênfase à expressão oral. Pensa-se que, através da expressão oral, o aluno torna-se capaz de se exprimir de forma espontânea, manifestando as suas emoções, os seus pensamentos e opiniões, ouvindo também os colegas, o que facilitará, posteriormente, todo o processo de escrita.

Ao ler, o aluno compreende o texto escrito e frui esteticamente do mesmo. De acordo com o Programa, “Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (p.8). Por isso, houve o cuidado de escolher um excerto que fosse ao encontro do gosto do aluno, despertando-lhe o interesse, a curiosidade, e possuísse qualidade literária, dando a oportunidade ao aluno de contactar com obras que pertencem mais ao âmbito escolar.

Pensamos que é vantajoso o recurso à leitura em voz alta, pois, depois de compreendido o texto, o aluno demonstra as suas emoções através da entoação e expressividade que imprime ao ler. Por outro lado, apercebe-se da importância da pontuação para a compreensão do texto, o que nos parece ser muito positivo. Esta leitura expressiva é também benéfica para os alunos que têm mais dificuldades em exprimir-se oralmente, pois ficam mais motivados e vão perdendo o receio de intervir em sala de aula. Assim, o aluno fica enriquecido não só a nível linguístico, na sua capacidade de comunicar oralmente, como a nível de autoconfiança e de autoestima.

Optamos por iniciar com uma leitura silenciosa e com algumas questões sobre o texto para que a leitura expressiva ocorresse de forma mais produtiva. Para que o aluno leia com expressividade, terá de compreender o texto e isso consegue-se com a exploração do

vocabulário e da estrutura do mesmo. De acordo com Antão (1997), que alude a vários tipos de leitura, a leitura dramatizada exige expressividade e uma boa compreensão do texto.

Antecipar o conteúdo do texto através da exploração do título também nos pareceu oportuno. Mobilizar os conhecimentos dos alunos ajuda a uma maior compreensão daquilo que vão ler, facilitando-lhes uma visão crítica sobre os temas abordados. Ao expressarem o que já conhecem sobre determinado tema, recorrendo, por exemplo, às suas experiências pessoais, os alunos sentir-se-ão mais aptos e desinibidos para se exprimirem oralmente, o que nos leva a concluir que a leitura em voz alta e a expressão oral podem funcionar como um complemento uma da outra.

Por outro lado, ler e ouvir ler contribui para desenvolver o gosto pela leitura, já que se trata de uma leitura expressiva, mais emotiva, que é capaz de dar vida à palavra escrita e que, por isso, cativa e atrai a atenção dos leitores e dos ouvintes. É também uma leitura que exige da parte do aluno uma atenção ao tom de voz, às pausas resultantes dos sinais de pontuação, ao ritmo, à velocidade e à projeção da voz. Desta forma, pensamos tratar-se de um excelente exercício de preparação para a comunicação oral, onde a entoação tem uma importante função para a compreensão dos enunciados. Celso Cunha e Lindley Cintra (1997) destacam o tom como elemento fundamental para exprimir estados de espírito e pensamentos. Será a entoação resultante da expressividade que permitirá ao professor perceber se o aluno compreendeu o texto.



Domínios de Avaliação/Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Ações Estratégicas	Recursos	Avaliação
<p>ORALIDADE</p> <p>Produção de discurso oral</p> <p>-Introdução aos géneros escolares:</p> <ul style="list-style-type: none">. apresentação oral;. debate de ideias <p>Expressão orientada: simulação e dramatização;</p> <ul style="list-style-type: none">. pontos de vista;. retoma do assunto;. justificação de opiniões, atitudes e opções;. informação pertinente;. resumo de ideias	<p>-Informar, explicar.</p> <ul style="list-style-type: none">- Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).- Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.- Retomar o assunto, em situação de interação.- Justificar opiniões, atitudes, opções.- Acrescentar informação pertinente. <p>-Precisar ou resumir ideias.</p>	<p>-Distribuição do texto (excerto do conto “O Rouxinol”) e leitura do título.</p> <p>-Diálogo com os alunos: se já viram um rouxinol, se conhecem o seu canto, como imaginam que seja esta ave (descrição)...</p> <p>-Audição de uma reprodução do canto do rouxinol acompanhado de imagens, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=RfmY--QnbcQ</p> <p>-Diálogo com os alunos sobre as sensações despertadas pela audição do canto.</p> <p>-Exploração do título do conto: Pedir à(s) criança(s) que levante(m) hipóteses sobre o tema da narrativa.</p>	<p>Texto/excerto do conto fotocopiado</p> <p>Computador/quadro</p> <p>Vídeo</p> <p>Caderno diário</p>	<p>Avaliação formativa:</p> <p>Trabalho individual;</p> <p>Intervenções orais;</p> <p>Caderno diário;</p> <p>Ficha de trabalho</p>

<p>LEITURA E ESCRITA</p> <p>Compreensão de texto: . Texto de características narrativas; descrição . Vocabulário: alargamento temático . Paráfrase</p> <p>. Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações.</p>	<p>-Ler textos narrativos, descrições; -Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, países e regiões, meios de comunicação, ambiente, geografia, história, símbolos das nações). -Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações. -Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções).</p>	<p>-Leitura silenciosa do excerto do conto “O Rouxinol”.</p> <p>-Descrever, por escrito, o palácio e o jardim do palácio do Imperador. -Identificar um habitante especial do jardim do Imperador, caracterizando-o.</p> <p>-Resumir, oralmente, o episódio em que o Imperador fica a saber da existência do rouxinol.</p>	<p>Texto/excerto do conto (fotocópia)</p> <p>Caderno diário</p>	
<p>EDUCAÇÃO LITERÁRIA Leitura expressiva: individual; em grupo; Personagens principais; coordenadas de tempo e de lugar</p>	<p>-Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.</p>	<p>-Leitura em voz alta- cada aluno lê um excerto, sendo que as passagens do narrador serão lidas por vários alunos. Os</p>		

<p>Reconto (estrutura e ponto de vista da personagem); Alteração de elementos na narrativa (personagens, tempo e espaço) Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista.</p>	<p>-Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar. -Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. -Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos.</p>	<p>diálogos serão lidos de forma a simular a conversa entre as personagens. -Registo, por escrito, das personagens intervenientes na ação. -Identificar as razões da urgência em encontrar o rouxinol. -Identificar a personagem que sabia em que lugar se encontrava o rouxinol. -Identificar as falas da rapariga, que mostram que os elementos da corte que seguiam com ela em busca do rouxinol. nunca tinham ouvido cantar um rouxinol. -Registo no caderno diário. -Ficha de trabalho * sobre os sons dos animais.</p>	<p>Texto/Excerto do conto(fotocópia) Caderno diário Ficha de trabalho*</p>	
--	---	--	--	--

*a distribuir aos alunos.

Reflexão

No 1.º Ciclo, o Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios de referência: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Os objetivos apresentados definem a construção de um progressivo domínio do funcionamento da língua, tanto a nível da oralidade como a nível da escrita, que se traduz na capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a permitir ao aluno a aquisição de autonomia no uso dos códigos da língua. Torna-se, por isso, importante que o aluno seja capaz de refletir sobre a língua e de explicitar e sistematizar os aspetos fundamentais do português padrão. O aluno deve ainda ser capaz de mobilizar os conhecimentos gramaticais no desempenho das suas capacidades de interpretação e produção de enunciados orais e escritos.

Assim, de acordo com o Programa, o aluno terá de desenvolver, progressivamente, a sua capacidade reflexiva sobre a língua materna e deverá aplicar os seus conhecimentos gramaticais em novas situações de aprendizagem, como a oralidade e a escrita. Daí que o ensino dos conteúdos gramaticais deva ser efetuado em articulação com atividades que concretizem os objetivos dos restantes domínios.

Neste sentido, foi planificada uma atividade que permitisse a abordagem de um conteúdo gramatical que se relacionasse com os domínios da oralidade, da leitura e da escrita. Por outro lado, procurou-se demonstrar como o uso correto dos adjetivos poderá enriquecer a comunicação oral e escrita. Ao trabalhar os diferentes graus dos adjetivos, o aluno vai adquirindo a capacidade de refletir sobre a língua, constatando as diferenças que se geram nos enunciados de comunicação decorrentes da utilização dos diferentes graus. Procurou-se, assim, que a gramática formasse um todo coerente com a sequência didática.

De acordo com Pais (2016, p. 78), “No processo de aquisição do conhecimento gramatical é vantajoso, para o aluno e para o professor, que as tarefas de ensino e aprendizagem se integrem num todo, formando uma proposta didática globalizada em que se interligam as diferentes áreas curriculares”.

A importância de aprender gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico verifica-se pela introdução, logo no primeiro ano, de conteúdos gramaticais. Na verdade, aprender gramática leva a um maior conhecimento da língua, o que permite desenvolver as habilidades comunicativas.

De acordo com Duarte (2008, p.18), ensinar gramática no 1.º Ciclo tem como objetivo desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do percurso escolar,

evoluirá para uma fase de conhecimento explícito. Este conhecimento explícito adquire-se através de uma progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.

Na perspetiva de diversos autores, tão importante como conhecer a gramática é saber como mobilizar esse conhecimento, integrando-o, no discurso tanto oral como escrito. O conhecimento da gramática é um fator determinante para o sucesso das aprendizagens a nível de leitura, escrita e comunicação oral.

Para Vilela (1993), a gramática permite desenvolver o uso correto da língua e o raciocínio lógico, melhorando a capacidade de expressão e compreensão tanto oral como escrita, justificando-se, por isso, a sua introdução logo no primeiro ano de escolaridade.

Travaglia (2003, p. 77) considera que são os seguintes os "objetivos do ensino de língua materna: ensinar a língua, o que resulta em habilidades de uso da língua" e "ensinar sobre a língua, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) sobre a língua".

De acordo com o Programa (2015), para que o aluno desenvolva aprendizagens significativas, torna-se necessário adotar uma perspetiva integrada do ensino da gramática, tendo sempre em conta que a gramática é objeto de estudo e um instrumento de aprendizagem.

Nome: _____

Data: _____

GRAU DOS ADJETIVOS

Observa a figura com muita atenção e completa as frases.

GRAU NORMAL

- O lápis amarelo é comprido.

GRAU COMPARATIVO

- O lápis azul é _____ comprido do que o roxo.

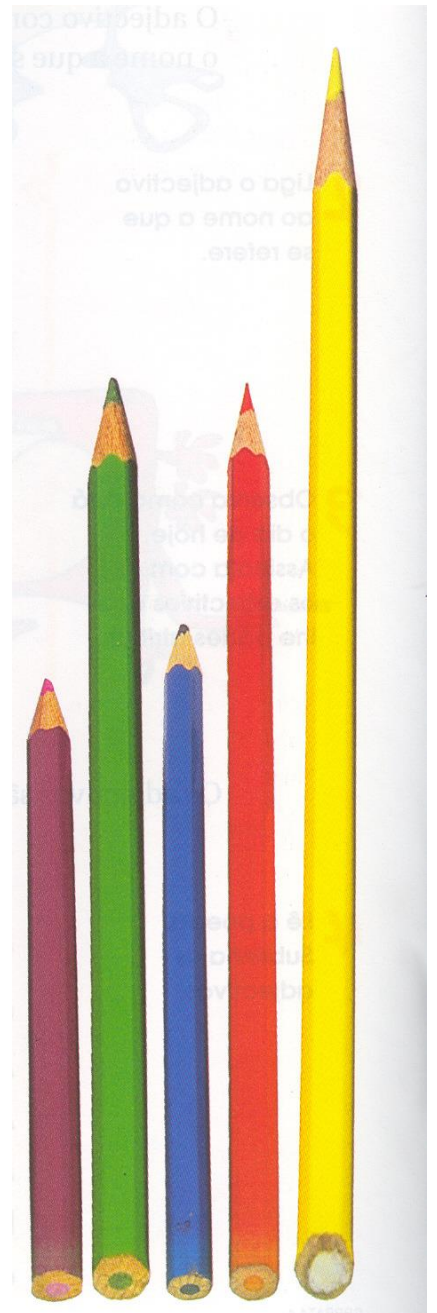
(mais/menos)

- O lápis roxo é _____ comprido que o amarelo.

(mais/menos)

- O lápis vermelho _____ comprido como o verde.

(mais/menos/ tão)



SUPERLATIVO

SUPERLATIVO ABSOLUTO

ANALÍTICO

- O lápis amarelo é _____ comprido.
(muito/pouco)

SINTÉTICO

- O lápis amarelo é **compridíssimo**.

SUPERLATIVO RELATIVO

de SUPERIORIDADE

- O lápis amarelo é o _____ comprido de todos.
(mais/menos)

de INFERIORIDADE

- O lápis roxo é o _____ comprido de todos.
(mais/menos)

Escreve as diferentes formas que o adjetivo *alto* pode apresentar.

GRAU	FORMA
Comparativo de igualdade	
Comparativo de superioridade	
Comparativo de inferioridade	
Superlativo absoluto analítico	
Superlativo absoluto sintético	
Superlativo relativo de superioridade	
Superlativo relativo de inferioridade	
Normal	

Sublinha todos os adjetivos que encontrares e diz em que grau se encontram.

Totó, um cãozinho castanho e branco, encontrou um osso muito grande. Levou-o e enterrou-o perto da mais alta árvore do jardim. Estava feliz.

Observa como se formam os superlativos sintéticos e completa:

- branco -> branquíssimo antigo -> _____
- feliz -> felicíssimo feroz -> _____
- fácil -> fácilimo difícil -> _____

Observa os exemplos e completa.

SUPERLATIVO ABSOLUTO

Analítico

Sintético

- Às vezes, o vento é **muito forte** . = fortíssimo.
- Está um dia **muito lindo** . = _____
- Há pessoas que são **muito gordas** . = _____
- Os automóveis são **muito caros** . = _____
- A serra da Estrela é **muito alta** . = _____
- O avião moderno é **muito veloz** . = velocíssimo
- O tigre é um animal **muito feroz** . = _____
- Desejo-te um ano **muito feliz** . = _____
- O passeio foi **muito agradável** . = agradabilíssimo
- O emprego foi **muito amável** . = _____
- Há trabalhos **muito difíceis** . = difíceísimos
- A solução foi **muito fácil** . = _____

Bom Trabalho !

Reflexão

A presente reflexão enquadra-se nas aulas de ensino à distância da semana de 25 a 29 de maio, nas quais foram abordadas as áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio.

A primeira aula da semana iniciou-se com uma pequena conversa entre mim e os alunos, em que estes tiveram oportunidade de falar sobre o que tinham feito para além das aulas. Este momento funcionou como uma forma de aproximação, uma vez que a minha presença nas aulas de ensino à distância era uma novidade para eles. Foi uma boa forma de os manter confiantes e participativos nas atividades. Como refere Morgado (2004), um ambiente de sala de aula favorável ao processo de ensino-aprendizagem requiere dinâmicas relacionais positivas.

Na aula de Matemática foi abordado o conteúdo “sequências e regularidades” que incluiu construções de frisos com figuras geométricas e cores. Os alunos participaram de forma muito dinâmica. Pediam para responder, levantando o braço, esclareciam as suas dúvidas e registavam no caderno diário todas as informações. As questões foram formuladas de forma objetiva e direta, contudo algumas delas procuravam testar a atenção dos alunos ao desenrolar da aula, como por exemplo, “*Qual a diferença entre esta sequência e a apresentada anteriormente?*”. Os alunos responderam que “*uma era com números pares e outra era com números ímpares*”, o que permite observar que o facto de as aulas serem à distância não constituiu motivo de desconcentração. É necessário ter em conta que a atividade formativa resulta de “*um modelo cuidado em que as instruções e os materiais para os alunos têm um impacto na qualidade da aprendizagem.*” (Guia de Boas Práticas de Ensino Online, 2020, p.6).

Um aspeto muito positivo a registar foi verificar a interação que os próprios alunos estabeleciam entre si, pois quando se perguntou quem é que ainda não tinha participado na aula, responderam de imediato. Quando um aluno teve dificuldade em resolver uma sequência, um colega expôs o seu caderno, de forma espontânea, para lhe mostrar como deveria fazer. O facto de não partilharem o mesmo espaço físico não impede os alunos de colaborarem uns com os outros, o que é importante para o desenvolvimento de competências, nomeadamente sociais, que poderiam ficar comprometidas com a existência de barreiras físicas.

A promoção do espírito de colaboração confere ao aluno maior centralidade e interação, as quais não existem no ensino tradicional onde, na perspetiva de Lopes e Silva (2009), o aluno não vivencia situações de partilha nem desenvolve um trabalho de cooperação. Numa aprendizagem em que os alunos são estimulados a interagir, a colaborar e a partilhar

responsabilidades, são mobilizados os conteúdos programáticos, mas também conhecimentos e competências sociais (Freitas e Freitas, 2003).

Destaca-se, assim, o trabalho desenvolvido pela professora cooperante, no sentido de promover as relações interpessoais e hábitos de trabalho com base na interação contínua. Esta atitude manifesta-se tanto em relação aos alunos da turma como em relação ao professor estagiário, o que vai ao encontro daquilo que Curado (2000) considera ser essencial na profissionalização dos docentes: aprofundar a autonomia para além de integrar teoria, prática e reflexão. Na verdade, a formação constrói-se a partir das oportunidades de observação e de intervenção, pois como referem Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997), as competências do professor adquirem-se pela integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. O saber do professor é, por isso, abrangente e não se restringe às metodologias de atuação que implementa, sendo importante desenvolver a competência reflexiva (Roldão, 1999).

O entusiasmo com que os alunos interagem na aula, explicavam o seu raciocínio, tiravam as suas dúvidas e conclusões leva-nos a refletir acerca da importância do professor. Na verdade, os meios tecnológicos são fundamentais. Sem eles, não seria possível dar continuidade a um trabalho que antes era feito presencialmente. No entanto, como refere Roldão (1999, p. 114), *“aprender é um processo complexo e interativo”* que exige *“um profissional de ensino - o professor”*.

Na segunda aula foram abordadas as áreas de Português e Estudo do Meio. Começou-se por fazer uma referência à época de incêndios que se aproxima e à necessidade de estarmos atentos para protegermos a floresta. Os alunos referiram a importância da floresta, salientando que é ela que nos fornece oxigénio. Esta referência foi pertinente porque constituiu o ponto de partida para a abordagem dos tipos de solo e as suas características. Introduzir um conteúdo a partir de situações reais, concretas, parece-nos uma boa estratégia, pois é uma forma de contextualizar os assuntos tratados e, deste modo, relacionar o conteúdo com a vida pessoal, social e cultural do aluno.

Com a contextualização do saber, o professor contribui para dar sentido aos conhecimentos que vão ser ensinados. Para Tafner (2003, p.2), é muito importante que o professor faça a ligação entre a sociedade *“em constante transformação”* e a escola, pois a esta cabe a tarefa de *“formar cidadãos”* que são parte da sociedade.

Na área de Português foram trabalhados os prefixos, sufixos e família de palavras. Foram abordados termos relacionados com a temática de Estudo do Meio, como água, campo, com os quais se formaram famílias de palavras e exploraram os prefixos e sufixos.

Esta articulação entre as áreas curriculares permite que o aluno tenha acesso ao conhecimento como um todo, dando cumprimento ao que vem enunciado no Documento Organização Curricular e Programas (2004, p. 17) em que um dos princípios orientadores é precisamente *“a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”*.

Desta forma, o professor, apelando à sua capacidade reflexiva, deverá, como refere Pombo et al. (1994, p.26) *“ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado”* e, através da articulação, *“encontrar um espaço plural, mas comum”*.

Reflexão

O ensino à distância exigiu que os professores adaptassem as práticas pedagógicas a uma nova realidade. O espaço físico comum deixou de existir e a comunicação depende agora dos meios tecnológicos que condicionam as relações interpessoais entre professor/aluno.

Assim, é importante que o professor comunique de forma clara e objetiva com os seus alunos e que lhes transmita segurança. Se, antes, motivar os alunos era o primeiro passo para a aprendizagem, neste contexto, a necessidade de os motivar é ainda maior. Para isso é fundamental proporcionar-lhes autoconfiança e a sensação de que, apesar da distância física, continuam a ter o mesmo apoio e acompanhamento por parte do professor.

De acordo com as orientações provenientes do Ministério da Educação, os momentos expositivos da aula não deverão ser muito longos, atendendo à capacidade de concentração dos alunos, e as aulas síncronas serão uma oportunidade para esclarecimento de dúvidas. Estes momentos com horário fixo são fundamentais para estabelecer uma rotina. As metodologias devem ser apelativas e mobilizadoras dos alunos para a participação.

Neste sentido, desenvolveu-se com os alunos uma atividade na área de Matemática relativa ao domínio Organização e Tratamento de Dados. Ao longo da resolução dos exercícios procurou-se sempre que fossem os alunos a tirar as conclusões, de acordo com as orientações que lhes eram dadas. Os alunos participaram com grande entusiasmo ao longo de toda a aula. Procurou-se que todos participassem nas tarefas, como aconteceu, por exemplo, quando cada um leu o título que atribuiu ao gráfico, justificando a sua escolha e apresentando os seus pontos de vista.

No preenchimento da tabela de chart, um aluno não respeitou a regra de colocar na horizontal o último traço no conjunto de cinco. Foi orientado de forma a fazer o último traço com um lápis de cor, pois desta forma não se esqueceria de que teria de ser na horizontal. O aluno referiu que dessa forma era mais fácil, pois ele sabia a regra, mas distraía-se ao longo da contagem. Parece-nos muito positivo o facto de o aluno ter conseguido realizar a tarefa seguindo esta indicação.

É muito importante que o professor tenha em atenção que todos os alunos compreendam os conteúdos e, caso verifique que isso não está a acontecer, deverá encontrar formas para que o aluno seja capaz de construir o seu conhecimento e melhore o seu desempenho. Na verdade, como referem Pinto e Santos (2006), o professor deverá ser o orientador do aluno, facultando-lhe todos os meios para que se torne cada vez mais autónomo e responsável pelo processo de construção do seu saber. Também Hattie e Timperly (2007) são da opinião de que o aluno, após

a identificação do erro, deve ser envolvido na construção de estratégias de correção para conseguir ultrapassar as suas dificuldades e para se tornar progressivamente mais autónomo. Assim, foi colocada no *Moodle* uma ficha de trabalho para os alunos consolidarem os conhecimentos através da sua resolução.

Em suma, todos os alunos acompanharam a aula, cada um ao seu ritmo. Atender ao ritmo de cada um torna-se, para o professor, uma tarefa mais difícil à distância, porque existe a preocupação constante em manter todos os alunos envolvidos e atentos, o que por vezes pode não acontecer. Contudo, vale a pena o esforço pela satisfação em reconhecer o empenho manifestado pelos alunos.

DIA SEMANA	AU LA	Aula síncrona	DISCIPLINA	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA A DESENVOLVER PELO ALUNO	MONITORIZAÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA	
					Feedback do Aluno (período de realização, recursos e forma de acompanhamento)	Avaliação (articulação com os critérios)
3/06/ 20	Sim	Sim	Matemática (60 min.)	<p>Resolução de 1 ficha de trabalho sobre o domínio Organização e Tratamento de Dados (OTD):</p> <p>Ficha: Observação de dados e completamento de uma tabela (tabela de chart). Completamento de um gráfico de barras com a informação da tabela. Identificação da moda do conjunto de dados. Colocação na plataforma <i>Moodle</i> de uma ficha para consolidação dos conteúdos.</p>	<p>As atividades decorrerão no período temporal estabelecido, com recurso a fichas de trabalho. Fomentar-se-á o diálogo professor /alunos para exploração dos conteúdos bem como o acompanhamento e esclarecimento de dúvidas na resolução das fichas de trabalho- via Teams.</p> <p>Trabalho autónomo.</p>	<p>Avaliação formativa-observação direta: Intervenções orais; registo do cumprimento e qualidade do trabalho</p>

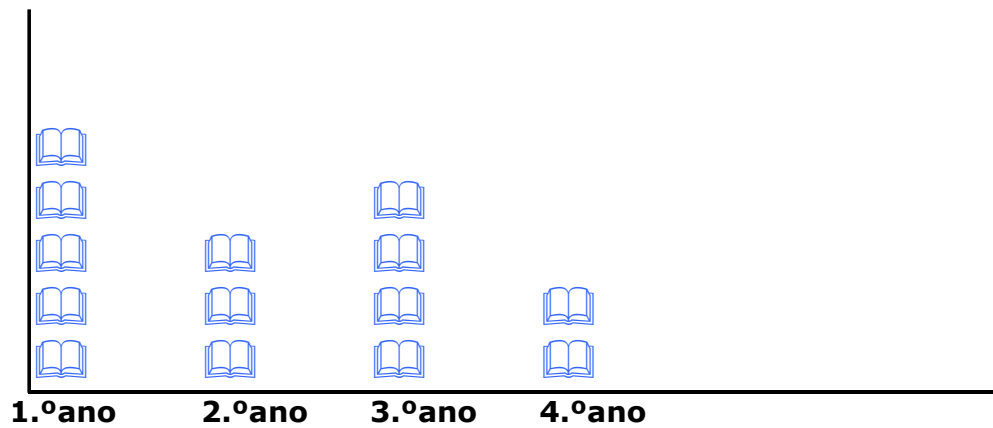
Matemática

Nome _____ Data _____

Ficha de trabalho-4.ºano

Observa o gráfico com atenção e responde.

- O gráfico representa o número de manuais usados, por ano de escolaridade, na escola da Ana.



- Qual é o ano de escolaridade em que são usados o maior número de manuais?

- Quantos manuais são usados no 2.º ano?

- Qual o ano de escolaridade onde são usados menos manuais?

- Quantos manuais são usados no 1.º e no 3.º ano?

- Quantos manuais são usados na escola da Ana?






Matemática

Nome _____ Data _____

Ficha de trabalho-4.ºano

Observa a tabela e responde às questões.

- Na tabela está registada a quantidade de bolos que se vende diariamente no bar da escola da Ana.

segunda-feira	
terça-feira	
quarta-feira	
quinta-feira	
sexta-feira	

✓ Cada  representa 6 bolos.

- Qual é o dia da semana em que se vendem mais bolos?

- Quantos bolos se consumiram na quinta-feira?

- Qual é a diferença de bolos de arroz vendidos entre segunda e sexta-feira?

- Qual foi o dia da semana em que se venderam menos bolos?

- Quantos bolos se venderam ao longo da semana?

Matemática
Ficha de trabalho

Nome _____ Data _____

Ficha de trabalho-4.ºano

Resolve:

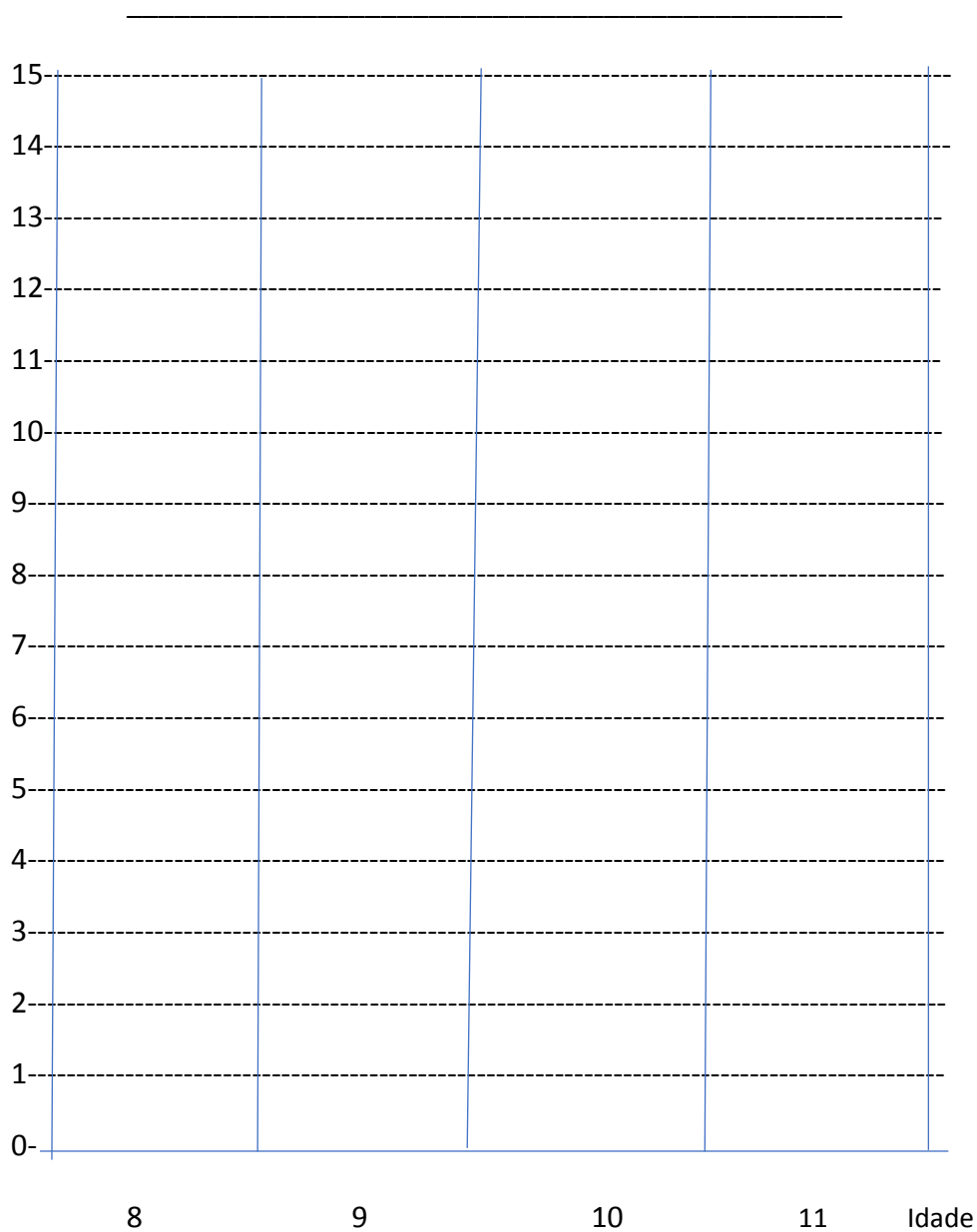
A professora do 4.º ano de uma escola fez o levantamento da idade dos seus alunos e obteve os seguintes dados:

9	9	10	8	9	8	9
9	8	8	9	9	9	9
9	10	8	8	11	10	9
8	10	9	10	9	9	8

1. Completa a tabela com os dados anteriores.

Idade do aluno	Contagem	Frequência absoluta
8	III	8
9		
10		
11		

2. Utiliza a informação da tabela para completares o seguinte gráfico de barras. Não te esqueças de dar um título ao gráfico.



2.1. Qual é a moda deste conjunto de dados?

2.2. Quantos alunos tinha esta turma?

Referências bibliográficas de Anexos

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26593/1/97-CRUP.pdf> , acedido em 17/02/20.
- Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Antão, J. A. (1997). *Elogio da Leitura: Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Asa.
- Barreira, L.P.L. (2012). *Consciência Fonológica e Ensino da Leitura-Integração das TIC no Desenvolvimento de Habilidades Metalinguísticas*. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7952/1/Leonel%20Fernando%20Lopes%20Barreira.pdf> , acedido em 21 /01/2018.
- Basto, O. (2014). *Aproximação à Tarefa para (Re) pensar e (Re) fazer as aprendizagens: Um Processo Continuado*. In Basto, O. (Org.). *(Re) pensar e (Re) fazer a Avaliação das Aprendizagens. Narrativas de experiências pedagógicas*, (pp.87-98). Braga: Cadernos de Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Disponível em: <http://cfae-braga-sul.dmaria.pt> . Acedido em 5/04/2020.
- Buescu et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf , acedido em 10/02/20.
- Citação de Martin Luther King, disponível em https://www.pensador.com/frases_de_martin_luther_king/ , acedida em 2/05/20.
- Conversa com António Nóvoa. *A Educação em Tempo de Pandemia*. 6/04/20. Disponível em <https://porvir.org/acontece/transmissao-online-com-o-professor-portugues-antonio-novoa/> Acedido em 2/05/20.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?* Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Cortesão, L., Torres, M. A. (1989). *Avaliação Pedagógica II – Perspectivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1998). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (14ª ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Curado, A. P. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar?* Resultados de um estudo interativo de Delphi. Lisboa: IIE, ME.

Direção Geral de Educação. *Roteiro – 8 princípios orientadores para a implementação do ensino à distância (E@D) nas escolas*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas> Acedido em 2/05/20.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2011). *Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas*. In Alves, M.P. & De Ketele, J-M (Orgs.). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp.131-142). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1991). “*Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único*”. In *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições ASA, pp.262-268.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112. Disponível em <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf> , acedido em 6/06/20.

Instituto da Ciências da Saúde e Faculdade de Ciências Humanas-Universidade Católica Portuguesa (2020). *Guia de Boas Práticas de Ensino Online em Contexto de Emergência para Alunos Surdos Durante a Pandemia da Doença Covid-19*.

Ivo, M.J.M. (2010). *Os novos programas de português: da gramática ao conhecimento explícito da língua*. Disponível em [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/tese%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/tese%20(7).pdf) , acedido em 17/01/2018.

João Marôco. *Preparados para o Ensino à Distância?* In *Observador*, jornal online 10/04/20. Disponível em <https://observador.pt/opiniao/preparados-para-o-ensino-a-distancia/> Acedido em 2/05/20.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas*. Disponível em <http://santigomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocplc> , acedido em 19/02/20.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Pais, A. (2016). *O ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade* (Capítulo 4). Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5919/1/Ensino%20da%20gramatica%20nos%20primeiros%20anos%20de%20escolaridade1.pdf> , acessado em 4/02/20.
- Pessoa, F. (1987). *Obras Completas de Fernando Pessoa, Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Edições Ática.
- Programa de Formação de Educadores (1996). *Psicologia Infantil e Juvenil- A Primeira Infância*. Lisboa: Liarte, Editora de Livros, Lda.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy E. T. (1994) – *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. 2.^a ed. Lisboa: Texto Editora. ISBN 972-47-0462-9.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências (5ª ed). As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2002). “*Desenvolver a linguagem, aprender a língua*”. In Adalberto Dias de Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Col. Educação, n.º8, 2002, pp.197-226. Porto Editora.
- Tafner, E. (2003). *A Contextualização do ensino como fio condutor do processo de aprendizagem*. Revista da Pós, V. 1, n. 03.
- Travaglia, L. C. (2003). *Gramática. Ensino plural*. São Paulo: Cortez Editora.
- Vieira, R. et al. (2003). “*A Formação Inicial de Professores e a Didáctica das Ciências como Contexto de Utilização do Questionamento Orientado para a Promoção de Capacidades de Pensamento Crítico*”. In Revista Portuguesa de Educação, n.º 16 (1). 231-252. Braga: Universidade do Minho. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/26465028_A_formacao_inicial_de_professores_e_a_Didactica_das_Ciencias_como_contexto_de_utilizacao_do_questionamento_orientado_para_a_promocao_de_capacidades_de_pensamento_critico , acessado em 4/03/20.
- Vilela, M. (1993). *O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?* *Diacrítica*, 8, 143-166.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola (7.ª ed.)*. Porto: Edições ASA.