



Bianca Rafaela
Cabrita Ximenes

As Artes e as Aprendizagens Interdisciplinares

Relatório da Componente de Investigação de
Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Recolha de dados em 2018/19

ORIENTADOR

Professor Doutor, António Ângelo Vasconcelos

(dezembro, 2023)

Bianca Rafaela
Cabrita Ximenes

As Artes e as Aprendizagens Interdisciplinares

JÚRI

Presidente: Professora Doutora, Ana
Sequeira, Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professor Doutor, Pedro Felício,
Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professor Doutor António Ângelo
Vasconcelos, Instituto Politécnico de Setúbal

Dezembro 2023

Dedicatória

Às duas mulheres que sempre me apoiaram, à minha mãe Alice Cabrita e à minha avó Antónia Cabrita. Para mim, vocês são o verdadeiro significado da palavra *cuidar* que tão importante é na minha futura profissão, assim, é a vocês que dedico este trabalho.

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família materna, que desde criança me apoiou nas diferentes fases da minha vida, obrigada avó, tios e primos por tudo. Sou grata, especialmente, à minha mãe Alice Cabrita, que sempre acreditou em mim e sempre me incentivou a alcançar aquilo em que acredito; aos meus irmãos, Cristiana Chaves e Vicente Chaves, pela perene motivação, apoio e força que transmitiram direta e indiretamente ao longo do meu percurso académico; expresso também, a minha gratidão ao meu namorado e melhor amigo Rui Bravo, pelo constante apoio e encorajamento ao longo deste estudo e sempre.

Aos meus amigos: Nicole Amara, Catarina França, Barbara Patronilho e André Belchior, agradeço todas as palavras de suporte e incentivo para a conclusão deste relatório. Às colegas que se tornaram amigas: Isis Montenegro e Rute Nunes permanecendo na minha vida até hoje, obrigada por tudo ao longo do nosso percurso académico, sem vocês não teria o mesmo significado.

Aos docentes que influenciaram o meu percurso: Professora Elvira Engana, por me demonstrar o quão importante é a relação entre o professor e os seus alunos, obrigada por tudo; Professora Ana Mascarenhas, obrigada por conceber a ideia, desde cedo, de que existem várias formas de ensinar/aprender e o quanto esse facto pode influenciar os resultados e interesse dos alunos; Professora Círia Portela, a única professora cooperante que permitiu, apoiou e incentivou a implementação das minhas ideias, permitindo-me ser eu própria; a todos os Professores da Escola Superior de Educação com quem contactei, que cultivaram o respeito e apreço pela profissão de docência; por fim, não poderia deixar de agradecer ao professor que me orientou na realização do presente relatório, Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos, por todo o trabalho e compreensão.

Finalmente, desejo agradecer a todas as crianças que faziam parte da Turma 28 no ano letivo de 2018/19, por todo o empenho e dedicação. Foram elas que deram sentido ao projeto, permitindo-me entrar nas suas vidas e contribuindo com um pouco de si mesmas.

Resumo

O presente documento trata-se de um relatório de investigação, que por sua vez, finaliza o meu percurso académico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Consiste num projeto cujo cerne é a intervenção pedagógica, em contexto de estágio junto de uma turma de 4.º ano.

Ao longo da intervenção pedagógica propus-me - através da articulação da Educação Artística com as áreas de Estudo do Meio, Português, Matemática e Cidadania e Desenvolvimento - investigar como poderá ser realizado o trabalho interdisciplinar partindo das artes, assim como esta prática poderá influenciar a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento pessoal das crianças. Neste sentido, com este estudo o pretendido é perceber de que modo as Artes poderiam promover aprendizagens interdisciplinares.

Para a realização do estudo foi necessária a mobilização de práticas de investigação; devido às características do estudo é apresentado o paradigma da Investigação Qualitativa, bem como as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas.

No final deste estudo, verificamos algumas situações em que diferentes conteúdos disciplinares podem ser adquiridos através da articulação entre as artes e a ciência; salienta-se inclusivamente o impacto positivo da dinâmica interdisciplinar no contributo para aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Artes- Educação- Interdisciplinaridade- Aprendizagem

Abstract

The present document is a research report that, in turn, concludes my academic journey for the Master's degree in Preschool Education and Elementary School Teaching. It consists of a project which focuses on pedagogical intervention, in an internship context with a 4th-grade class.

Throughout the pedagogical intervention I set out - through the articulation of Artistical Education with other fields of studies such as Environmental Studies, Portuguese, Mathematics, and Citizenship and Development - to investigate how interdisciplinary work can be carried out starting from the arts, as well as how this practice can influence the understanding of contents and the psychological development of children. In that sense, the intent of this study is to understand in what ways could the Arts promote interdisciplinary learning.

To carry out the study, the mobilization of research practices was necessary; due to the characteristics of the study, the paradigm of Qualitative Research is presented, as well as the data collection and analysis techniques used.

At the end of this study, it is concluded that disciplinary content can be successfully acquired through the articulation between the arts and science; the positive impact of interdisciplinary dynamics on contributing to children's learning is emphasized.

Keywords: Arts- Education- Interdisciplinarity- Learning

Índice

Dedicatória	3
Agradecimentos.....	4
Resumo.....	6
Abstract	7
Introdução	13
Capítulo 1: Fundamentação Teórica	17
1.1 Artes, Educação e Escola	17
1.2 As Artes, as crianças e as aprendizagens	26
1.3 O papel do professor e as suas práticas	28
Capítulo 2. Metodologia de Investigação	35
2.1 Investigação sobre as práticas	35
2.1.1 Investigação qualitativa	37
2.2 Processos e Técnicas de recolha e análise dos dados	39
2.2.1 Observação.....	39
2.2.2 Elementos visuais	40
2.2.3 Pesquisa e análise documental.....	41
2.2.4 Inquérito por entrevista.....	41
2.2.5 Análise de conteúdo	43
Capítulo 3- Intervenção Pedagógica.....	47
3.1 Caracterização do Contexto	47
3.1.1 O Agrupamento e a Escola.....	47
3.1.2 A Sala e a Turma	50
3.2 Descrição da intervenção e procedimentos realizados	54

3.2.1 Organização da intervenção pedagógica.....	55
3.2.2 Métodos de trabalho.....	59
3.2.3 Intervenções Pedagógicas	65
4. ^a Sessão: “Talk show: Os países lusófonos”	68
Capítulo 4. Apresentação e Análise dos dados.....	76
4.1 As aprendizagens	76
4.1.1 As aprendizagens artísticas	77
4.1.2 Além das fronteiras disciplinares	84
4.1.3 Desenvolvimento pessoal	90
4.2 Aprender que há vários modos de aprender	91
4.2.1 Exploração Criativa- Aprender através das Artes	92
4.2.3 A Partilha como ponte rumo às aprendizagens- O trabalho com a família	94
4.2.8 A cooperação enquanto promotora de aprendizagens.....	95
4.3 Perceções sobre o trabalho.....	97
4.3.1 As perceções das crianças	97
4.3.2 Desafios e constrangimentos	99
Capítulo 5 - Considerações Finais	101
Referências.....	107
Anexos	114

Índice de Anexos

Anexo A- Guião das Entrevistas	114
Anexo A.1- Transcrição das Entrevistas	115
Anexo B- Objetivos das tarefas	134
Anexo B.1- Construção e Pintura das Formigas	134
Anexo B.2- Os Sólidos Geométricos	135
Anexo B.3- <i>Talk-Show</i>	136
Anexo B.4- Danças Lusófonas.....	137
Anexo B.5- o Placar 1m ²	139
Anexo B.6- “Diz Não à Poluição” (Vídeo, poema e melodia).....	140
Anexo C- Conteúdos trabalhados por tarefa	142
Anexo- C.1- Conteúdo da Construção e Pintura das Formigas	142
Anexo- C.2- Conteúdo dos Sólidos Geométricos	143
Anexo- C. 3- Conteúdos do <i>Talk-Show</i>	144
Anexo- C. 4- Conteúdos das Danças Lusófonas.....	145
Anexo- C. 5- Conteúdos do Placar 1m ²	146
Anexo- C.6- Conteúdos das tarefas “Diz Não à Poluição” (Vídeo, poema e melodia).....	147
Anexo D – Transcrição do diálogo num ensaio das Danças Lusófonas	148
Anexo E- Horário da turma.....	150
Anexo F- Calendarização das sessões.....	151
Anexo G- “As formigas”.....	152

Anexo H- “Os sólidos geométricos”	154
Anexo I- “Os países lusófonos”	156
Anexo J- “O Placar 1m ² ”	159
Anexo K- “A poluição”	160
Anexo K.1- Poemas realizados	161
Anexo K.2- Melodias do poema	165
Anexo L- Critérios de Análise.....	168
Anexo L.1- Critérios de Análise da escultura e pintura da Formiga.....	168
Anexo L.2- Critérios de Análise dos Sólidos Geométricos.....	171
Anexo L.3- Critérios de Análise dos Desenhos	172
Anexo L.4- Critérios de Análise das Apresentações das Danças Lusófonas	174
Anexo L.5- Critérios de Análise do Vídeo Anúncio “Diz Não à Poluição”	175
Anexos L.6- Critérios de Análise dos poemas “Diz Não à Poluição”	176
Anexos L.7- Critério de Análise para a Melodia do Poema.....	177
Anexo M- Áreas trabalhadas por tarefa	178

Índice de Figuras

Figura 1- Estilos de dança e respetivo país	57
Figura 2- Pintura realizada de modo realista.....	79
Figura 3- Pintura realizada de modo criativo.	79
Figura 4- Gráfico circular: Desenhos da moldura do Placar 1m ²	80
Figura 5- Escultura da formiga	85
Figura 6- Sólido realizado por um par	87

Figura 8- poema realizado por uma criança 89

Lista de abreviaturas

PNA- Plano Nacional das Artes

PEEA- Programa de Educação Estética e Artística

NC- Notas de Campo

Introdução

As escolas possuem o papel fundamental de promover nas crianças a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências por meio do domínio científico. Congruentemente, os docentes enquanto facilitadores do processo de aprendizagem, almejam não só a assimilação desses conhecimentos, bem como o desenvolvimento de competências essenciais que serão úteis ao longo da vida da criança (Raposo, 2004).

Durante a minha infância uma das formas de lidar com as minhas emoções era dançar e, desde cedo, manifestei interesse e prazer por essa área. Na escola, quando foi possível participar em projetos que mobilizavam a dança senti que as minhas aptidões eram reconhecidas. No entanto enquanto estudante tinha uma percepção negativa em relação ao meu sucesso académico, na medida em que obtinha melhores resultados numa área pouco valorizada em relação a outras áreas disciplinares às quais sentia dificuldades (e consequentemente, isso verificava-se nesses resultados escolares).

As Artes e a Educação Artística podem desempenhar um papel bastante enriquecedor nas aprendizagens das crianças e por essa razão, deveriam ser mais valorizadas. De acordo com Sousa A. estas áreas contribuem para a formação estética na vida dos alunos ao desenvolverem um olhar crítico sobre as situações, ao apreciarem as características das obras, os materiais utilizados, a tentativa da perfeição de determinada técnica e o impacto que esta exerce sobre os seus sentidos (2003).

Para Raposo (2004) a educação por si só é uma arte, uma vez que implica a aliança entre o conhecimento do meio e a compreensão da pessoa enquanto humano, promovendo “desenvolvimento de competências transversais e a construção da pessoa” (p. 71). Sousa A. (2003), refere a Educação Artística como uma educação com objetivos concebidos para o desenvolvimento equilibrado da personalidade.

Na exploração das dimensões artísticas estão inerentes conteúdos e métodos utilizados que são facilmente articulados e relacionados com outras áreas do saber; isto promove o desenvolvimento de uma aprendizagem mais geral e complexa em termos de pensamento, com maior compreensão sob determinada situação e/ou problema (Raposo, 2004; Sousa, 2003). Assim, Raposo afirmar que “educar [a e] para a sensibilidade, é educar para a inteligência” (2004, p. 41).

Fundamentada nesta conceção e nas minhas experiências pessoais, surge a intenção de mobilizar as artes no meu estudo. A Educação Artística faz parte do currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico e divide-se em quatro áreas: Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música (República Portuguesa Educação, s.d.).

(...) “as expressões artísticas pertencem ao universo que está acessível a todos os seres humanos sem conceitos e preconceitos de valores e criação. Daí, a sua importância a nível da educação, pois trata-se de dar acesso e permitir a todos os seres humanos o direito à descoberta e à liberdade de criação, pela capacidade única, inerente e existente em cada ser humano, a da expressão artística própria e como tal única do seu Ser.” (Beltrán, 2000, p. 140)

Ao articular a Educação Artística com distintas áreas do saber estarei a promover uma educação interdisciplinar, uma vez que se entende por interdisciplinaridade qualquer forma de combinação entre duas (ou mais) disciplinas; esta articulação tem em vista a compreensão de algo partindo de diferentes perspetivas, com o objetivo de realizar uma síntese no final que integre as aprendizagens realizadas relativamente ao objeto comum (Pombo & Levy, 1994). Deste modo a prática pedagógica elaborada em função desta perspetiva, emerge como alternativa ao modelo atualmente presente na maioria das escolas de 1.º ciclo do Ensino Básico de compartimentação disciplinar – que promove aprendizagens lineares e com uma visão repartida

do mundo, ao contrário de uma aprendizagem com diferentes pontos de vista que se ligam entre si, ou seja, uma aprendizagem mais eficiente e rica (Maingain & Dufour, 2002).

A interdisciplinaridade permite dinâmicas que podem combater constrangimentos como o tempo que consiste numa das preocupações dos docentes, na medida em que têm de seguir programas e acabam por estar limitados ao tempo disponível para cada disciplina. Deste modo, considerei que seria relevante estudar de que modo poderia articular a Educação Artística com as diferentes áreas do saber, de forma a trabalhar conteúdos e objetivos de diferentes áreas com o objetivo principal de alcançar aprendizagens artísticas e disciplinares por parte dos alunos. Neste sentido, seria pertinente perceber de que forma as crianças poderiam tirar partido desta abordagem que valoriza as capacidades artísticas que, tendo em conta a minha experiência, por norma são relativamente menosprezadas em contexto escolar.

Partindo da premissa exposta propus-me através da articulação da Educação Artística com as restantes áreas disciplinares (Cidadania do Desenvolvimento, Estudo do Meio, Matemática e Português), investigar como poderá ser realizada uma intervenção com estas características e que resultados pode obter, ou seja, de que forma esta prática poderá potenciar a compreensão dos conteúdos e o bem-estar físico e psicológico das crianças.

A minha intervenção pedagógica surge em ambiente de estágio numa turma do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico; o estágio foi realizado junto com uma colega, formando um par de estágio. Para a investigação realizei um conjunto de tarefas previamente planificadas, com o objetivo de promover aprendizagens interdisciplinares incluindo as artes nesse processo. Deste modo, para a realização de tarefas selecionei junto da Professora Cooperante quatro temas gerais: *A formiga*; *Os Sólidos Geométricos*; *Países Lusófonos*; e *Poluição*. Dentro destes temas foram implementadas várias tarefas que integram mais que uma área de conteúdos. Estes temas foram escolhidos

mediante o que a Professora Cooperante queria trabalhar ao longo desse período.

Devido às suas características, este estudo é uma investigação qualitativa, na medida em que a investigação é realizada no contexto investigado, os resultados são obtidos através da relação entre o investigador e investigados, os dados são mais detalhados e próximos do contexto, bem como importa as percepções dos investigados para os resultados do estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021).

Estruturalmente este documento encontra-se organizado da seguinte forma: Capítulo 1 Fundamentação Teórica, onde apresento e discuto um conjunto de conceitos que sustentam o presente estudo; Capítulo 2 Metodologia de Investigação, onde é apresentada a natureza do estudo, bem como os processos e técnicas de recolha e análise dos dados; Capítulo 3 Intervenção Pedagógica, que compreende a caracterização do contexto, descrição da intervenção e procedimentos realizados; Capítulo 4 Apresentação e Análise dos Dados; Capítulo 5 Considerações Finais, onde realizo uma síntese do estudo, estabelecendo relação entre a questão inicial - *de que forma as artes potenciam aprendizagens interdisciplinares?* e as respostas obtidas; por fim, apresento os Anexos, onde coloco documentos realizados por mim, como entrevistas, os objetivos e conteúdos de tarefas, fotografias tiradas por mim e pela minha colega de estágio. Os Anexos estão sequenciados conforme a sua referência no texto.

Capítulo 1: Fundamentação Teórica

Este capítulo detém a fundamentação teórica para o presente estudo *As Artes e Aprendizagens Interdisciplinares*. Tem por finalidade contextualizar a pesquisa inerente ao estudo, destacando a sua pertinência à luz de teorias subjacentes às questões levantadas, nomeadamente: as *Artes, Educação e Escola*; *As Artes as crianças e as aprendizagens*; *O papel do professor e as suas práticas*.

Para uma compreensão otimizada dos subtópicos acima referenciados é essencial compreender os seguintes conceitos: Artes; Educação Artística; e por fim, Interdisciplinaridade.

Deste modo perspectiva-se que através da revisão de diferentes teorias, se perceba a intencionalidade preconizada pelo estudo, bem como a sua relevância.

1.1 Artes, Educação e Escola

É pertinente debruçar o olhar sob a ideia de evolução e mudança vigentes. A sociedade tem sido confrontada com variados desafios a nível do avanço tecnológico e da globalização. Esta evolução e mudança pode-se denominar de metamorfoses, que por sua vez, possuem as suas vantagens e desvantagens (Melo, 2018). Atualmente estes dois aspetos desempenham papéis basilares na transformação da sociedade; neste sentido o desenvolvimento da ciência e do mundo coloca a Educação - e por extensão a escola - numa posição frágil, com a responsabilidade de preparar as crianças de agora para um futuro e para um mundo que a Escola não conhece nem prevê como será. Que soluções, ou ferramentas o corpo docente poderá mobilizar para dar resposta a estas questões?

Gonçalves (2000) menciona que a nossa sociedade está comedita aos confortos da tecnologia, contudo sente a necessidade da espontaneidade dos seres humanos; não obstante, acredita que esse facto é latente face ao ritmo

da civilização moderna. Diante dos desafios expostos, emerge a necessidade ascendente de exploração e desenvolvimento de abordagens inovadoras e criativas que permitam lidar com os dilemas que surjam ao longo do tempo. De forma a atuar sob os desafios que a sociedade enfrenta, as instituições educativas deverão seguir propostas pedagógicas que estimulam pensamento crítico, bem como expressão criativa (Lozančić & Tot, 2020 citado por Sousa, et al., 2021)

Para a OCDE a chave do sucesso passa por um novo paradigma da educação que estimule o desenvolvimento de capacidades como a literacia e a numeracia, chaves para o acesso à educação ao longo da vida, conhecimentos disciplinares, pensamento crítico, habilidade para estabelecer conexões, curiosidade, abertura de espírito, resolução de problemas, criatividade, autoconfiança, perseverança, capacidades comunicativas, de trabalho em grupo, esforço e capacidade empreendedoras (Eurydice, 2002 *cit. por* Eça, 2010, p. 129)

No contexto atual se desejamos confrontar os desafios contemporâneos que ocorrem na sociedade, as diferentes formas de literacias, a criatividade e a inovação desempenharão um papel substancial na estruturação curricular (*idem*).

Ken Robinson defendia a criatividade como um agente igualmente importante na educação quanto a alfabetização e, como tal, deveria ser abordada com a mesma importância nas escolas (2006). Em 2012, um conjunto de professores, num estudo do âmbito da importância da criatividade para o desenvolvimento do indivíduo, abordaram a seguinte questão: “consideramos que a educação atual não deveria formatar os alunos, mas transmitir ferramentas necessárias para abolir qualquer fronteira e libertar o agente criativo.” (Martins, et al.)

De fato a criatividade contribui para desenvolvimento da criança; no entanto sem perceber o seu conceito, torna-se complexo um trabalho com vista a estimular esta característica do ser humano. Existem diversos modos de conceptualizá-la, visto que foi uma área de muito interesse e pesquisa desde meados do séc. XX (Fleith & Alencar, 2005). Podemos referir-nos à criatividade aquando se trata do processo de ter novas ideias, que por sua vez, tenham importância em algum contexto (Robinson, 2006). Contudo Sousa (2003), refere que a criatividade aparenta ser uma capacidade ou aptidão, que nos permite gerar ações cognitivas únicas e desconhecidas daquelas que as originaram. Estas podem ser criações da imaginação ou combinações mentais, no entanto, o resultado é sempre a produção de novos conhecimentos.

Embora qualquer individuo possa desenvolver a criatividade, esta não se desenvolve de forma inata em todas as pessoas; assim para que seja possível o seu desenvolvimento, é necessário que seja estimulado (Martins, et al, 2012). Mihaly Csikszentmihalyi (1997) defende que mais facilmente se desenvolve a criatividade dos seres humanos ao experimentarem contextos e ambientes diferenciados, em vez de tentar fazer com que pensem de modo criativo num único contexto - ou seja forçar um processo criativo. Fleith & Alencar em 2005 concluem que a criatividade resulta de ligações sociais, o contacto com diferentes culturas e contextos.

Ao refletirmos de que modo se poderá estimular a criatividade emergem as artes que, por sua vez, estimulam capacidades como a de adaptação, inteligência emocional, a comunicação, resolução de problemas, trabalho colaborativo, mas sobretudo a criatividade (Aguilar, 2021).

“Dar lugar ao exercício de capacidades ligadas à criatividade artística, terá implicações no desenvolvimento da criança, entre outras razões, pela procura ativa de soluções e estratégias, pelo assumir de

posições pessoais, pela aceitação da diferença, pelo cultivo de relações de sensibilidade, pela afetividade que inclui, pela introdução às artes que proporciona.” (Kowalski, Educação estética: A fruição nos primeiros anos do ensino básico, 2000, p. 125)

Pode entender-se o conceito “Arte” partindo de diversas perspectivas, três autores, no mesmo ano, manifestam três pontos de vista. Numa primeira perspectiva, Sousa (2003) refere-se a Arte abordando três dimensões, arte como forma de expressão e comunicação, acontece quando os criadores têm como objetivo transmitir uma mensagem, ou expressar as suas emoções; a arte como representação da realidade, esta acontece quando os criadores tentam fazer uma representação de algo que é real e concreto; a arte como entretenimento, enquanto uma atividade de lazer e prazer. Numa perspectiva mais abrangente, Salazar (2003) destaca que a existência do conceito Arte depende de dois elementos “uma forma e uma emoção” (p. 50). Melo (2003), vai mais longe e afirma que Arte é todo o objeto e práticas que sejam reconhecidos socialmente e historicamente como tal.

“Herbert Read concebe as artes como o método mais eficaz para se efectuar a educação, propondo o Jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objetivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressiva-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e escrita” (Sousa A. , 2003, p. 27)

Neste sentido, projetando estes pressupostos para a educação, o contributo das artes surge com o papel de construção do indivíduo; isto reflete-se não só a nível de desenvolvimento da personalidade, mas contribui especialmente para a consolidação da compreensão de significados e sentidos – como por exemplo o de existência. Ou seja, promove o desenvolvimento da literacia estética e artística e contribui para a construção da sua aprendizagem

numa interação entre o afeto e cognição (Kowalski, 2012 e Raposo, 2004). Podemos desta forma chegar à hipótese de que a educação artística potencia: a exploração dos sentidos, o desenvolvimento de processos que envolvem a cognição, as emoções, o pensamento crítico e resolução de problemas; tudo isto permite um desenvolvimento mais completo da pessoa e da compreensão do mundo de modo integral. (Eça, 2010; Mateus, et al., 2017; Sousa A. B., 2003; Raposo, 2004).

Na educação a criação artística não tem como objetivo principal a aquisição de uma habilidade específica, mas sim responder às necessidades das crianças através de dinâmicas pedagógicas – que contribuem para as aprendizagens, proporcionando diversos meios e situações estimulantes – de modo a que estas aprendizagens possam ser mobilizadas noutros contextos, como por exemplo na resolução autónoma de problemas (Bahia, 2010; Gloton & Clero, 1976; Raposo, 2004).

Raposo (2004) afirma que por intermédio das diferentes áreas artísticas é possível estimular tais aprendizagens, destacando as áreas das artes visuais, da dança, do drama e da música enquanto áreas promotoras de aprendizagens fundamentais para a educação do indivíduo.

Em contrapartida, as áreas artísticas, têm ocupado o lugar de áreas acessórias e de pouco destaque a nível escolar (CNE, 1992; 1999; 2010; 2013 citado por Mateus, et al., 2017). Mediante esta ideia, Portugal (tal como vários países) é um exemplo onde estas áreas possuem um menor peso a nível de carga horária no seu currículo em relação às restantes.

De facto, este cenário não aparenta ser o mais desejável para as crianças como para a sociedade. Para além da diferença entre a carga horária, existe um reconhecimento acrescido da relevância de algumas áreas perante as outras, pela associação a questões particulares como possivelmente, a realização de exames nacionais; vislumbrando-se os focos educativos

direcionados em sua primazia para estas áreas, permanecendo as restantes à sua sombra no currículo educativo (Mateus, et al., 2017).

Este facto irrefutável foi constatado no passado, mas é certo que existem algumas iniciativas que têm ocorrido em Portugal, desde o final do séc. XX e início do séc. XXI, no que diz respeito à integração das artes na educação (Cabeleira, 2017). O sistema educativo português tem vindo a preocupar-se cada vez mais com esta área, tendo assim criado vários programas para promover a literacia, a criatividade e o desenvolvimento de competências artísticas nos alunos, como por exemplo o PNA- Plano Nacional das Artes e o PEEA- Programa de Educação Estética e Artística. O PNA “promove a transformação social, mobilizando o poder educativo das artes e do património na vida dos cidadãos: para todos e com cada um” (Artes, 2019-2024, p. 16); o PEEA é um programa em que se fundamenta no valor da arte enquanto conhecimento, destacando a dimensão multissensorial e interpretativa das Expressões artísticas, promovendo contacto com a educação estética por via de domínio de determinadas linguagens e metodologias (Mateus, et al., 2017).

Independentemente, de não se verificar estas práticas de modo geral e consistente pelo país, acabando por existir ainda uma negligência perante o contacto que as crianças possuem com estas áreas, são práticas que visam a esperança para um futuro melhor (CNE, 2013, citado por Mateus, et al., 2017).

Podemos dizer que a integração das artes nas escolas em Portugal tem vindo a aumentar progressivamente com o passar dos anos, através de iniciativas que promovem a literacia, a criatividade e o desenvolvimento de competências artísticas nos alunos. No entanto, continua a não ser atingido o desejável. A arte e a estética detêm uma conexão com valor educativo única, não podendo continuar a ser inferior às restantes áreas disciplinares, merecendo o mesmo valor que as demais (Mateus, et al. 2017). Se, por sua

vez, se preconiza que “os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista.” (d'Oliveira Martins, et al., 2017, p. 10), não se trata então, de uma questão de especialização, mas sim de promover desenvolvimento e aprendizagens acerca do mundo que as rodeia.

De forma a combater as diferenças de horas disciplinares, bem como esta especialização, emergem opções que o professor pode adotar de forma a minimizar o impacto consequente desta divisão desajustada. Na presente intervenção a prática considerada foi a *Interdisciplinaridade*.

Esta proposta pedagógica não é recente, na medida em que diversos professores, contrariando a especialização constante do conhecimento, têm vindo a mobilizar-se e a trabalhar em equipa numa perspetiva interdisciplinar (Fourez, Maingain, & Dufour, 2002 e Pombo, Guimarães, & Levy, 1994). Desta forma, é comum nas escolas verificar, a partir do 2.º ciclo, variadas práticas interdisciplinares. No entanto, no 1.º ciclo, possivelmente por ser apenas um docente responsável por toda a aprendizagem (à exceção do Inglês nos 3.º e 4.º anos), eventualmente pela praticabilidade, acabamos por verificar práticas mais compartimentadas.

Assim é preconizada uma dinâmica de trabalho pedagógico que se deve desenvolver, na valorização, na gestão e na intervenção interdisciplinar articulada do currículo, nomeadamente, partindo da elaboração de projetos que articulem aprendizagens das diferentes disciplinas (Diário da República, 2018). Deste modo, é expectável que no 1.º ciclo os conteúdos curriculares sejam trabalhados de modo articulado pelo docente responsável pela turma.

Assim, trata-se de uma dinâmica pedagógica interdisciplinar quando combinadas duas ou mais disciplinas, mobilizando capacidades inerentes a cada uma bem como desenvolvendo-as, com o objetivo de compreender melhor algo. A interdisciplinaridade concerne uma prática conetora de pontos

de vista, de modo a estabelecer relações ou percepção de um conceito, por exemplo, com o objetivo de obter uma ferramenta, seja de estudo, de comunicação ou de intervenção (Fourez, Maingain, & Dufour, 2002; Hall & Weaver, 2001; Pombo & Levy, 1994; Spelt, Biemans, & Tobi, 2009).

Quando se fala em interdisciplinaridade, é possível que surjam dois conceitos como a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade e por isso seria vantajoso perceber as suas diferenças (Pombo, 2021). A ideia de fronteira entre estes três conceitos é incerta e pouco clara mesmo para os teóricos que os abordam e os conceptualizam, dado que estes conceitos refletem experiências que possuem aspetos em comum, como a aspiração de suprir a compartimentação disciplinar ao que a educação se resignou (*idem*).

Neste sentido, a interdisciplinaridade excede a pluridisciplinaridade, na medida em que se realiza uma síntese no âmbito de cada disciplina; desta forma o conceito pluridisciplinaridade consiste apenas na justaposição disciplinar sem que exista uma síntese ou reflexão final (Resweber, 1981 citado por Pombo, 2021). Deste modo, a interdisciplinaridade pressupõe uma visão ampla da interação entre duas ou mais disciplinas, a referente interação poderá ir de apenas uma partilha de ideias entre diferentes áreas até a mobilização recíproca dos conhecimentos (Berger, 1972 citado por Pombo, 2021). No que diz respeito á transdisciplinaridade, que excede os limites disciplinares bem como do saber, tornando-se num aspeto próximo de uma verdade global (Guldorff 1990 citado por Pombo, 2021).

Nas escolas ocidentais o modelo empregue consiste na divisão disciplinar, ou mesmo compartimentação disciplinar - isto é, uma dinâmica estritamente disciplinar (Roldão, 2009). Esta constante especialização das práticas influencia de modo a criar uma distância entre as disciplinas; por conseguinte, isto afeta os conhecimentos comuns essenciais para compreender no seu todo determinadas situações ou temáticas. A interdisciplinaridade resulta dessa necessidade de produzir conhecimentos

globais e conectados para combater a fragmentação dos saberes, uma vez que as respostas apresentadas apenas por uma disciplina correspondem a visão redutora das questões (Fourez, Maingain, & Dufour, 2002; Roldão, 2009). Fundamentalmente, a principal diferença entre estas abordagens numa perspectiva imparcial, é que a abordagem disciplinar preconiza e intervém de forma a produzir conhecimentos de modo organizado tendo em conta os métodos estipulados por uma disciplina específica; já a interdisciplinaridade proporciona conhecimentos de um modo estruturado tendo em conta uma situação ou problemática (Fourez, Maingain, & Dufour, 2002).

Neste sentido, quando se depende de saberes fragmentados simplifica-se a complexidade rica em aprendizagem e conhecimento presente nas problemáticas - isto é, um empobrecimento do sentido dos fenómenos e da sua globalidade (*idem*).

Compreende-se tendo em conta o exposto, que as áreas científicas e artísticas não são singulares no contributo para o desenvolvimento do saber. A Eurydice defende que as artes podem ser incluídas nas áreas científicas (2010); Poderá parecer uma ideia utópica, porém tanto a arte como a ciência manifestam-se através das suas experiências e do pensamento livre (Housen, et al., 2000). Assim sendo, mesmo referidas como distintas, é possível uma contribuição mútua para as aprendizagens entre si (*idem*).

1.2 As Artes, as crianças e as aprendizagens

De acordo com Antunes, 2020:

“O desenvolvimento cognitivo é o pilar da inteligência. A Associação Americana de Psicologia define inteligência da seguinte forma: “Os indivíduos diferem na capacidade de compreender ideias complexas, de se adaptarem com eficácia o ambiente, de aprenderem com a experiência, de ativar em várias formas de raciocínio, de superarem obstáculos mediante o pensamento ponto embora tais diferenças individuais possam ser substanciais, nunca são completamente consistentes: o desempenho intelectual de uma dada pessoa vai variar em ocasiões distintas, em domínios distintos, julgando-se por critérios distintos.” (p. 65)

Desde cedo que a criança possui uma necessidade genuína de exploração e descoberta do mundo e do ato de o conhecer e compreender, manifestando interesse por novas e diversificadas experiências. As suas aquisições mais significativas e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo, realizam-se partindo das suas experiências (Sousa A. , 2003).

Em virtude do exposto, a criança nas suas vivências experimenta novos movimentos; é através do corpo e dos seus ritmos que se estabelecem várias ligações entre si e o mundo. Assim, através das experiências pelo movimento e descobertas explorando as suas emoções e o seu corpo desenvolve o seu equilíbrio, bem como a noção de espaço e tempo; nestas interações é desenvolvida a personalidade em conjunto com a capacidade criadora, imaginativa e simbólica, em que consiste o ser humano (Santos, 2000; Sousa A. B., 2003).

“Na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo. O movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo” (Neto, 2020, p. 125). Desta forma, a

formação de um indivíduo excede o desenvolvimento de capacidades e saberes, na medida em que as pessoas na sua individualidade adquirem experiências ao longo da sua vida que contribuem para essa formação. Posto isto, uma educação centrada na formação do ser manifesta-se como contributo na saúde psicológica da pessoa, proporcionando um desenvolvimento equilibrado da pessoa (Sousa A. , 2003).

Em conformidade, quando a criança se exprime não possui qualquer objetivo de criar uma obra de arte de modo que seja analisada por um público, mas fá-lo pelo desejo de se expandir - isto é, expressar os seus pensamentos, as suas emoções e perturbações. Para as crianças, a arte é um modo de se expressarem, na medida em que agem conforme o que lhes proporciona prazer, face a esta ideia, a criança deverá ser livre para se exprimir consoante as suas emoções, anseios, bem como alegrias (Coletto, 2010; Gonçalves E., 2000).

Em seguimento da ideia apresentada, quando a criança cria é uma experiência para si. Sabendo que as experiências ficam sempre guardadas e apreendidas pela memória (Sousa A. , 2003), é possível verificar quais foram as experiências significativas através da sua permanência na memória da criança; memória consiste na permanência, a detenção das informações assim como dos conhecimentos concebidos por aprendizagem no decorrer da sua vida (Fiori, 2006).

Neste sentido entre os 9 e 12 anos, as crianças evoluem na sua capacidade de concentração, permitindo-lhes pensar durante mais tempo o que influencia o seu interesse por tarefas de criar - ou seja, tarefas de criação artística que por sua vez se desenvolvem rapidamente nesta faixa etária; a observação, preocupação com os detalhes e capacidade de memorização promovem a descoberta de novos conhecimentos através de momentos de descoberta ao criar; desenvolve noção dos volumes, da simetria, bem como

do equilíbrio; aprimora a capacidade de planejar uma criação, o mesmo para a tomada de decisões; promove gosto pela apreensão das técnicas (Gloton & Clero, 1976; Sousa A. B., 2003).

Começando pelo uso de linguagens diversas em que elementos plásticos e sonoros, próprios das diversas artes, se organizam de modo único e pessoal, cada criança “fala” de si e do que a rodeia, enquanto avança na construção de conhecimentos diversos implícitos nas obras que produz, inclusive os que dizem respeito ao aperfeiçoamento do uso desses elementos expressivos assim como da sua leitura e interpretação. (Kowalski, Educação estética: A fruição nos primeiros anos do ensino básico, 2000, p. 123)

Foi em virtude destes aspetos que fundamentei a minha intervenção pedagógica, de modo a que a expressão artística pudesse estimular diversas capacidades das crianças - inclusivamente capacidades criativas e/ou de pensamento crítico, mas fundamentalmente de formação do ser.

Surge então o papel do docente enquanto promotor destas aprendizagens, uma vez que a “tarefa principal do professor reside na estimulação do trabalho, de experiências, de descobertas e de vivências da criança, para que se supere a si mesma na procura de soluções criativas para os problemas que se lhe deparam.” (Sousa A. , 2003, p. 145), que será aprofundado no próximo subtópico *O papel do professor e as suas práticas*.

1.3 O papel do professor e as suas práticas

O professor surge na vida das crianças com o papel de proporcioná-las situações dinâmicas e práticas, permitindo-lhes vivenciar e adquirir as suas próprias aprendizagens - ou seja, que “crie os seus próprios conceitos, desenvolva as suas aptidões” (Sousa A. , 2003, p. 144). Todavia, se verificarmos profundamente o papel do professor, a ideia acima retratada

tonar-se redutora. Neste sentido, existem diversas características que compõem o papel do professor.

Segundo Roldão (2009) o professor é quem ensina. Para a autora, “ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (2009, p. 14 e 15).

Rubem Alves (2004) realça a relação afetiva adulto-criança como elemento indutor de aprendizagens afirmando que “a experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva” (p. 108). De facto, a relação estabelecida entre o adulto e a criança possui um carácter determinante na evolução da mesma, na medida em que este poderá ter repercussões no seu desenvolvimento; neste sentido, é necessário ter em consideração a criança no seu todo, assim o professor revela um pouco de si às crianças tal como valoriza o traço naturalmente lúdico das ações das crianças tirando partido para as suas intervenções (Neto, 2020). Assim, para além do ensino de áreas disciplinares é preciso que o professor proporcione um ambiente que estimule também a capacidade de sentir prazer e alegria (Alves, 2004).

Um fator que influencia a prática pedagógica é o modo como se ensina e estimula as aprendizagens pretendidas. Os modos de ensino têm sofrido alterações devido às suas características mais ou menos apelativas e/ou desadequadas; assim poderão observar-se práticas maioritariamente expositivas e orais, práticas em que existe a utilização de tecnologias, ou ainda outras práticas mais criativas - desta forma a transmissão de conhecimentos tem sido o foco transversal a qualquer prática observada nas escolas (Sousa A. , 2003).

No que concerne à prática pedagógica, esta diverge na comunidade docente, contudo poder-se-á dividir em dois grandes grupos; num primeiro

grupo encontravam-se os docentes em que as suas práticas pedagógicas apenas têm em conta o currículo; num segundo grupo encontravam-se os professores que constroem as suas práticas pedagógicas partindo das crianças e dos seus saberes (Alves, 2004). Tendo em conta esta perspetiva, privilegia-se a segunda prática, pois esta acaba por ser mais flexível e enriquecedora, no que diz respeito à contribuição para as aprendizagens das crianças.

Deste modo, o professor verifica o modo como a criança se expressa, para que assim defina uma estratégia de intervenção com vista ao alcance do conhecimento das crianças; isto acontece, pois, sabe-se que as crianças aprendem a ver e a experimentar o mundo através do seu corpo de modo a resolver os problemas que surjam. Neste sentido os docentes devem privilegiar modelos de aprendizagem “não-lineares”, ou seja, não restritivos no que diz respeito à aquisição de conhecimentos - as crianças devem desenvolver o pensamento crítico em relação ao mundo que as rodeia (Neto, 2020).

O professor proporciona às crianças contextos propícios à descoberta de conhecimentos, de modo que a formação do ser possa desenvolver-se, rica em diversidade de experiências (principalmente experiências que envolvam atividade com movimento, de cariz exploratório e lúdico). Mediante esta perspetiva o foco de toda a relação ensino-aprendizagem é a criança, seja na planificação das intervenções do professor, seja no modo em que se coloca em prática em virtude do desenvolvimento cognitivo e emocional de cada criança (Sousa A. , 2003). Desta forma, o professor é o mediador da aprendizagem e quem cria as situações de aprendizagem, e quem estimula as crianças através dos contextos que prepara e meios que utiliza (Sousa A. , 2003).

Uma pedagogia que poderá integrar as características referidas, é a Pedagogia Ativa; esta integra a experimentação de forma livre, em que o erro faz parte

da aprendizagem. De acordo com Sousa (2003) podemos verificar os seus princípios (p. 137 e 138):

- 1) A criança aprende bem quando o faz pessoalmente, por observação, reflexão e experimentação;
- 2) A educação deve ser de acordo com a criança, ou seja, adaptar-se à natureza peculiar de cada educando;
- 3) Ao lado da formação intelectual, é necessário pôr em prática as Artes;
- 4) A matéria escolar deverá ser organizada de tal modo que venha a ter efeito total na formação da criança;
- 5) Há que socializar a educação trabalhos de cooperação em grupos, equipas respeitando e fortalecendo, ao mesmo tempo, a individualidade de cada um;
- 6) Tomar em consideração o seu desenvolvimento psicológico;

Neste sentido, o professor adota uma visão e postura flexíveis perante o currículo e o trabalho realizado com as crianças, de modo que os objetivos e conteúdos se adequem às necessidades individuais de cada criança” (Martins, et al. 2012, p. 110).

É da responsabilidade do professor suscitar ações criadoras nas crianças apoiando-as nos seus impulsos não intervindo nesse processo de pensamento-ação. Segundo o mesmo autor deve-se estimular a criança com essa intenção, de modo motivador, porém sem mencionar uma opinião para que a criança desenvolva o seu próprio juízo crítico; assim, está a contribuir para a evolução do pensamento crítico e formação de valores. Deste modo é de salientar que “os professores só poderão ensinar os seus alunos a usar as

suas capacidades de pensamento crítico se eles próprios as usarem explicitamente” (Vieira & Vieira, 2005, p. 92).

Vygotsky (1978) refere que existe uma “área potencial de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (*cit* por Fino, 2001, p.5). Com efeito o trabalho colaborativo ou trabalho de grupo durante a idade escolar é indispensável; na medida em que este é o método primordial para desenvolver aprendizagens sociais. Desta forma, é de destacar a importância de estabelecer relações socio-afetivas com os pares; neste sentido, é importante salientar que os pares influenciam o seu desenvolvimento cognitivo e emocional (Sousa A. , 2003).

O professor desempenha um papel essencial na organização e construção dos grupos em virtude do propósito na sua escolha e dinâmica; esta ação por parte do professor possui impacto nos resultados obtidos através das dinâmicas de grupo (Ultch, 1971 citado por Sousa, 2003). Com esta dinâmica as crianças desenvolvem de modo geral a capacidade de organização, de cooperação e comunicação mais eficiente; mais especificamente pretende-se que a criança desenvolva o seguinte (Sousa A. , 2003):

- 1) Conseguir conter o seu ímpeto de falar, sabendo esperar pela sua vez;
- 2) Conseguir dar atenção ao que dizem os outros, esforçando-se por compreendê-los;
- 3) Saber formular as perguntas necessárias para esclarecimento do que eventualmente não entendeu;

- 4) Ser capaz de expor as suas opiniões de modo de modo a ser compreendida pelas outras;
- 5) Saber argumentar e responder às perguntas de esclarecimento que lhe fazem;
- 6) Ser capaz de retirar a sua opinião ao constatar que a de outro é melhor;
- 7) Ser capaz de retirar a sua opinião, que considera melhor, para partilhar a da maioria.” (p. 213)

Paralelamente ao trabalho realizado diretamente com as crianças, sabemos que o papel do professor passa também por realizar o trabalho com as suas famílias. Considera-se importante que seja ponderada a criança enquanto um elemento ativo de aprendizagem, bem como a sua família (Costa, 2014). A família é parte da criança e o trabalho com as famílias é intrínseco ao papel do professor. Em casa cada família tem os seus hábitos, a sua cultura e as suas histórias (Hohman & Weikart, 2011). Um pedaço de cada ser humano é a sua família e junto dela é por inteiro. Quando existe uma troca de informação entre o professor e as famílias, permite-lhe conhecer melhor as suas crianças. A participação mais ativa das famílias no processo de ensino-aprendizagem impulsiona as aprendizagens das crianças na sua plenitude da vida escolar (Costa, 2014; Marques R. , 1997). Por conseguinte, incluir as famílias neste processo permite-lhes assumir o papel de promotores das aprendizagens. Esta prática, não só é positiva para os familiares, por que promover os valores como os da igualdade (Costa, 2014), favorecendo a inclusão; é positiva também para as crianças que acabam por se sentir felizes ao ver os seus familiares, bem como acabam por prestar mais atenção por ser alguém do exterior. Além do referenciado, certos autores já realizaram estudos em que a integração das famílias está ligada de modo positivo a melhores resultados escolares por parte das crianças (Marques, 1999 citado por Costa, 2014). Por fim, também os professores podem tirar partido da

colaboração das famílias, através da entreaajuda o trabalho torna-se mais fácil e agradável (Costa, 2014).

O professor deve adotar modos de combater as visíveis diferenças dos níveis socioeconómicos das famílias de forma a integrá-las na participação da vida escolar das crianças, não apenas para o acesso ao aproveitamento da criança - mas sobretudo para o seu contributo em atividades realizadas no contexto escolar.

Capítulo 2. Metodologia de Investigação

O segundo capítulo, centrado na metodologia da investigação, encontra-se dividido em três grandes partes: inicialmente abordarei o papel do professor do ponto de vista do docente-investigador; posteriormente, aprofundarei o paradigma da Investigação Qualitativa onde será apresentada uma breve caracterização e a justificação da sua adequação ao tema do estudo; por fim, serão identificadas as técnicas de recolha e análise de dados e os instrumentos inerentes à aplicação das mesmas.

2.1 Investigação sobre as práticas

“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.” (Ponte, 2002, p. 7)

Partindo da ideia de que um “ensino bem-sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho” (Ponte, 2002), um professor ao longo de toda a sua vida profissional terá de refletir e investigar sobre a sua prática para que seja bem-sucedido na sua profissão. Assim sendo, um professor deverá estar familiarizado com as estratégias de investigação - isto é, a forma como a investigação é idealizada, planeada e realizada, adequando-a ao processo conceptual e ao contexto.

Deste modo a fase prévia relativamente à investigação é a definição da estratégia/paradigma; considerando que esta é constituída por um sistema de finalidades e valores que orientam o estudo de carácter investigativo, pressupõe-se que através do mesmo se obtenha respostas para a questão-problema (Coutinho, 2016). Nesse sentido, mediante cada estratégia é escolhida pelo investigador o tipo de metodologia a utilizar que por sua vez

constituem processos decisivos no processo de investigação. Com efeito um fator de influência é o próprio investigador, as suas opções, criatividade e imaginação (Crotty, 1998, citado por, Coutinho, 2016).

Os pressupostos teóricos defendem a divisão entre três grandes paradigmas na investigação em Ciências Sociais e Humanas, no entanto com designações distintas, nomeadamente: o paradigma *positivista* ou *quantitativo* que pressupõe adotar o modelo das Ciências Naturais - ou seja, que se debruça sob uma metodologia de natureza quantitativa; o *interpretativo* ou *qualitativo* em que o investigador possui um papel central, na medida em que este atribui significados através da sua interpretação de situações procurando compreender os mesmos em determinado contexto de uma ação humana; por fim, o paradigma *socio crítico* ou *hermenêutico*, ainda que o referente paradigma possua congruência em questões metodológicas com o anterior mencionado este possui uma característica ideologia que o difere - o fato de alegar uma mudança social, ou seja, uma mudança de contexto (Bisquerra, 1989; Latorre et al, 1996; Morin, 1983, referenciado por Coutinho, 2016).

2.1.1 Investigação qualitativa

Bogdan & Biklen (1994) caracterizam a investigação qualitativa com cinco aspetos: a primeira característica é relativamente ao ambiente natural, consiste numa fase em que os investigadores despendem muito do seu tempo a reunirem respostas educativas; a segunda característica incide no facto deste género de investigação ser descritiva, na medida em que os investigadores tentam registar de forma mais detalhada possível, ou seja, mais próxima do contexto do estudo, neste caso junto do grupo de alunos, mantendo a sua riqueza das situações; a terceira refere-se ao facto de que os investigadores, em investigação qualitativa, valorizam mais o processo de investigação do que os próprios resultados; a quarta característica, incide na forma que os investigadores utilizam para analisar os dados recolhidos; A quinta e última característica refere-se ao significado, Erickson (1986, citado por Bogdan & Biklen, 1994) alega que “os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspetivas participantes.”(p.50), ou seja, que os investigadores interessam-se e preocupam-se com as opiniões dos participantes e intervenientes no estudo acerca do mesmo, tal como o valor e sentido para a utilização deste tipo de abordagem.

No entanto esta metodologia de investigação pode-se resumir a duas principais características: a presença e intervenção do investigador, no contexto de estudo em contacto direto com indivíduos, bem como a mobilização de procedimentos específicos de recolha e interpretação dos dados por determinados instrumentos (Bogdan & Biklen, 1994; Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021).

A investigação qualitativa foca-se na apreciação e reflexão de fenómenos, neste caso epistemológicos educacionais. Assim sendo, esta metodologia possui como pináculo a ideia de que os fenómenos sociais possuem soluções que poderão estar interligadas com métodos científicos (Coutinho, 2016). Será da relação entre o investigador e investigados que

surtem as respostas e significados para determinados fenómenos (Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021).

A palavra qualitativa diz respeito ao género de dados que este tipo de investigação apresenta (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 1990) - isto é, os dados que se recolhe são considerados qualitativos, na medida em que possuem muita informação pormenorizada no que diz respeito ao contexto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Ao longo do processo de um projeto qualitativo é pressuposto que o investigador crie uma compreensão dos dados progressivamente à medida que este avance (Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021).

Tendo em conta as características da metodologia apresentada pode-se afirmar que o meu estudo é uma investigação qualitativa devido ao facto da minha presença e intervenção no contexto em estudo, bem como relativamente ao seu carácter descritivo e de interpretação de dados. Em concordância, o presente projeto centrar-se-á na minha prática, num contexto de estágio, de forma a perceber de que modo é possível promover o trabalho e aprendizagens interdisciplinares através da Educação Artística. Neste sentido o objetivo desta investigação é procurar compreender melhor a problemática, para que possa refletir sobre os resultados obtidos da mesma (Ponte, 2002).

Perante a opção metodológica e a investigação explicitados anteriormente é de salientar que também é necessário ter em atenção as técnicas utilizadas no processo de recolha e tratamento de dados, na medida em que as técnicas de investigação designam-se por: “conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação” (Almeida & Pinto, 2018). Num estudo qualitativo recorre-se a diversas técnicas para recolher informação (Minayo & Costa, 2018); no entanto de forma a reunir o máximo de dados e conteúdo em relação à problemática do estudo, tendo em conta o objetivo do meu estudo pretendo

optar: pela Observação, Registos Fotográficos e Vídeo, Pesquisa e Análise documental, Inquérito por Entrevista e Análise documental. Desta forma, serão apresentadas e aprofundadas as respetivas técnicas de seguida.

2.2 Processos e Técnicas de recolha e análise dos dados

Como anteriormente foi mencionado, de acordo com Bogdan & Biklen a informação recolhida numa investigação qualitativa é meramente descritiva, assim o investigador utiliza palavras ou imagens para obter dados. As interpretações finais da investigação são realizadas em função e com base nos dados recolhidos de modo a sustentar as conclusões. Os dados podem ser obtidos através de observação, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos elaborados pelo investigador (1994).

2.2.1 Observação

A Observação é uma técnica que surge para dar resposta a questões e fenómenos que acontecem no ambiente de investigação e que não possam ser registados, ou através de imagens e/ou através de perguntas (Malinowski, 2005 *cit por* Minayo & Costa, 2018). Assim, podemos afirmar que a Observação Participante é fundamental numa investigação qualitativa pois é o elemento principal da pesquisa empírica (Minayo & Costa, 2018). Ou seja, a Observação Participante é aquela que se foca num grupo de pessoas específico em determinado contexto (Amado, 2017).

Tendo por base esta ideia, a Observação foi uma das técnicas de recolha de dados escolhidas para obter informação acerca das intervenções pedagógicas realizadas ao longo deste projeto. Assim, privilegiou-se observar as interações entre as crianças, as suas reações, as suas conversas e as suas atitudes e demonstração de conhecimentos.

Desta forma, pude observar o grupo de crianças antes, durante e após a minha intervenção, de modo a identificar alterações ou não e interpretar os resultados obtidos.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) de modo a sustentar a minha observação, bem como para não perder dados ricos e pertinentes, utilizei vários suportes tal como as notas de campo, os registos áudio e vídeo em três intervenções e fotografias em todas as intervenções realizadas¹. Os mesmos autores expressam que os dispositivos mencionados apoiam a observação de forma que não se perca riqueza de informação, na medida em que esta contém pormenores que enriquecem a investigação - o foco centra-se em aspetos específicos que farão a diferença na sua interpretação.

2.2.2 Elementos visuais

Os dados, numa investigação qualitativa, são recolhidos pela observação, por registos escritos e formas de enriquecer a observação como os elementos visuais (Bogdan & Biklen, 1994; Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021). Os dados visuais podem apresentar-se como: “pinturas, fotografias, filmes, vídeos, desenhos, diagramas, mapas, mentais, entre outras” (Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021, p. 164).

Mediante o exposto, os elementos visuais podem ser encarados como método de recolher informação enquanto objeto de análise (Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021). Rose (2016) define como “métodos de investigação visuais”, estes consistem na utilização deste método para consolidar e valorizar os dados adquiridos. Assim sendo, este método recorre à mobilização de imagens, ora produzidas pelo investigador, ora produzidas por outrem, desde que possam contribuir de alguma forma para o objetivo da investigação (Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021).

Desta forma será importante perceber que a imagem é uma forma relevante de adquirir informação, na medida em que enriquece e valoriza toda

¹ Verificável nos Anexos: D, E, F, G e H

a investigação (Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021). Tendo em consideração esta ideia, ao longo da investigação faço referência a elementos visuais que considere que a enriquecessem: escultura da formiga, sólido geométrico, vídeo das danças lusófonas, desenhos do placar 1m², vídeo do anúncio contra a poluição, vídeo das melodias para o poema, bem como fotografias das tarefas, seja no processo como no final das mesmas.

2.2.3 Pesquisa e análise documental

Para a realização da presente investigação estão inerentes a pesquisa e análise de documentos para sustentar todo o estudo; na medida em que os documentos possuem factos verdadeiros acerca de determinados temas e contextos da sociedade (Atkinson & Coffey, 1997, citado por Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021). Podemos desta forma afirmar que a conceptualização de documento está inerentemente ligada à visão de fonte de informação (Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021). Desta forma os documentos - ou seja, as fontes de informação - podem apresentar-se numa grande diversidade de tipologias, podem ser documentos escritos ou audiovisuais, bem como de entidades privadas ou públicas, singulares ou coletivas (Taylor, Bogdan, & DeVault, 2016 citado por Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021).

Assim, no que diz respeito à pesquisa e análise documental, esta concerne na mobilização de documentos fundamentais que acrescentam informações importantes inerentes ao contexto e grupo (Ketele & Roegiers, 1993) - como por exemplo o Projeto Educativo de Agrupamento da escola onde o estágio foi realizado.

2.2.4 Inquérito por entrevista

Graue e Walsh defendem a entrevista como propósito de fazer com que as crianças falem sobre o que sabem e ou conhecem (2003). Esta técnica consiste na interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado - que poderá

ser uma pessoa ou um grupo - com o objetivo de contruir conhecimento sobre algo, acaba por ser a técnica mais usual em investigações deste âmbito (Graur & Walsh, 2003; Minayo & Costa, 2018).

A entrevista consiste num “ato de discurso único” (Mishler, 1986 citado por Graue & Walsh, 2003, p. 139) - isto é, uma entrevista possui uma finalidade. Neste caso a partir de uma entrevista com crianças é suposto conseguir que as mesmas demonstrem (através de um discurso) o conhecimento e sentimento que possuem perante determinada situação (*idem*).

As entrevistas dividem-se em três diferentes tipos, as entrevistas estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. No que diz respeito às entrevistas estruturadas, o entrevistado responde a questões estabelecidas previamente, tendo um conjunto de respostas limitado, neste sentido o entrevistador é o mediador da entrevista utilizando o guião de forma rigorosa; relativamente às entrevistas não estruturadas desenvolvem-se em torno de temas ou problemáticas, nas quais não são elaboradas questões específicas e respostas únicas ou binárias - respostas certas ou erradas -afirmativas ou negativas- o objetivo das entrevistas não estruturadas é compreender os comportamentos e reações complexas de cada indivíduo e os significados que estes atribuem às questões e conceitos; as entrevistas semiestruturadas promovem uma organização intermédia entre os dois tipos de entrevista anteriormente descritos, em que o modelo global é o da entrevista não estruturada, contudo os temas são mais específicos e limitadores: geralmente são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, pode-se constatar que no presente caso utilizei o modo de entrevista estruturada, pois preparei previamente um guião². Desta forma, é através da entrevista que será percecionada a perspetiva dos participantes sobre a minha

² Anexo A

intervenção através de perguntas como - *O que sentiram ao realizar a tarefa da construção das formigas?* - para além disso pretendia compreender a aquisição de conhecimentos das crianças, de forma a obter essa informação realizei questões como - *O que acham que aprenderam ao realizá-la?*

Tendo em conta a seguinte ideia de Bogdan & Biklen:

“Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. De modo semelhante, como os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares, as entrevistas que efectuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes” (1994, p. 68)

Algo que temos de ter em consideração são as dificuldades inerentes à tarefa de entrevistar crianças, deste modo entrevistei-as em três trios - grupos de três crianças- que no total foram nove alunos. Isto com o objetivo de gerar alguma discussão e diálogo entre as crianças junto de colegas e amigos, permitindo-me assim entender de forma mais genuína e em conversa informal as suas verdadeiras opiniões sem constrangimentos para as mesmas. Os critérios de seleção para a entrevista foram os seguintes: uma criança mais extrovertida em cada grupo, uma criança mais tímida e uma criança que estivesse num meio termo e que fossem próximas, para que a criança mais tímida se sentisse confiante para falar.

2.2.5 *Análise de conteúdo*

Denomina-se análise de conteúdo a uma “técnica de investigação para fazer inferências válidas e repetíveis a partir dos dados e em relação ao seu contexto” (Krippendorff, 1980, cit. por Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021, p. 112). Ou seja, a análise de conteúdo trata-se de uma técnica de

recolha e análise de dados que acaba por ser flexível, pelo modo como se adapta a todas as técnicas e estratégias de recolha de dados que foram abordadas anteriormente, pois é a partir de tudo o que foi feito que esta técnica é utilizada; ao partir de todo o conteúdo obtido faz-se análise e interpretações, com o objetivo de encontrar respostas e explicações para a questão a ser abordada (Amado, 2017).

Quando se trata de análise de documentos/objetos produzidos pelas crianças e da escola, esta técnica é indispensável quando o objetivo principal da investigação se centra na aprendizagem dos alunos (Máximo, 2008); este facto relaciona-se com a minha investigação, na medida em que se pretende perceber se efetivamente a artes potenciam aprendizagens interdisciplinares - ou seja, aprendizagens mais ricas (Pombo & Levy, 1994; Raposo, 2004).

Máximo (2008) considera esta prática comum a bons profissionais em educação que têm consideração pelo ritmo de cada aluno e interesse por uma prática de avaliação do sentido. Esta prática enquanto técnica de investigação requer bastante organização para que a informação não se disperse, neste sentido a colocação de data – por exemplo- é fundamental para não induzir o professor ou o investigador em erro quando mobilizar a informação retirada de determinado conteúdo como dados da sua investigação (*idem*).

No que diz respeito à presente investigação, os documentos analisados foram:

- As entrevistas³ realizadas a três grupos de crianças, na análise das entrevistas o foco foi perceber as opiniões das crianças através das suas respostas e verificar se efetivamente aprenderam os conteúdos⁴, como por exemplo “os países lusófonos”;

³ Anexo A- Guião das Entrevistas

⁴ Anexo C- Conteúdos das tarefas

- As fotografias tiradas às crianças enquanto faziam a pasta de sal e no fim do *Talk-Show*, serviram para perceber o estado das crianças, se transmitem gosto/alegria, bem como identificar interações cooperativas;

- Os desenhos para o Placar 1m², a partir de oito desenhos da moldura do Placar 1m², foi possível perceber se as crianças compreenderam os conteúdos (padrão, direitos das crianças e desenvolvimento sustentável⁵): os desenhos com “padrão”, analisei verificando se as crianças realizam sequências, se existe uma tentativa de simetria ou se realmente produzem um padrão simétrico; no conteúdo “direitos das crianças”, a partir de três desenhos analisei de forma a perceber se as crianças desenharam de acordo com algum direito das crianças e qual; nos desenhos referentes ao “desenvolvimento sustentável” foi possível analisar em cinco desenhos se as crianças transmitem atitudes positivas para o desenvolvimento sustentável, se transmitem preocupação pela poluição, se transmitem sensibilidade a este tema;

- Esculturas das formigas, as esculturas serão analisadas de acordo com os seguintes critérios de análise: apropriação do material, aparenta ser uma formiga, possui características imaginárias e possui características reais. Ainda serão analisadas duas formigas pela sua pintura de acordo com os seguintes critérios: pintura realista e pintura criativa;

- Os sólidos geométricos, a partir dos sólidos geométricos irei verificar se as crianças conseguiram realmente contruir o sólido e o grau de dificuldade de cada sólido numa escala de 1 a 5;

- Os poemas “Diz Não à Poluição”, os poemas serão analisados a partir dos seguintes critérios de análise: integração de conhecimentos acerca das consequências reais da poluição, mobilização do campo lexical da palavra

⁵ Anexo C.5

“poluição”, realiza rimas, demonstra sensibilidade ao tema, demonstra criatividade (por mobilizar ideias diferentes) e aborda situações reais;

- O vídeo “Diz Não à Poluição”, será analisado pelos seguintes critérios de análise: as crianças desempenham o seu papel e as crianças mobilizam as suas falas;

- Os vídeos das melodias, serão analisados pelos seguintes critérios de análise: respeitaram a sequência do poema, explorou a voz melodicamente, mobilizaram algum instrumental e exploraram a voz ritmicamente;

- Transcrição de um ensaio das Danças Lusófonas⁶, foram analisadas as respostas das crianças de modo a verificar alguma aprendizagem no âmbito dos países lusófonos através da dança e das músicas;

- Vídeos das apresentações de dança, foram analisados pelos seguintes critérios de análise: as crianças realizaram a coreografia e as crianças demonstraram gosto;

- Ficha dos Sólidos Geométricos, será analisada a estratégia utilizada pela criança.

⁶ Anexo D – Transcrição do diálogo num ensaio das Danças Lusófonas

Capítulo 3- Intervenção Pedagógica

No decorrer deste capítulo vou apresentar e descrever o contexto onde coloquei em prática a minha intervenção, o agrupamento, a escola, a sala e a turma. Posteriormente, passarei a apresentar e descrever a minha intervenção pedagógica, a princípio uma descrição teórica realizada por mim e por fim toda a prática realizada pelas crianças da turma.

3.1 Caracterização do Contexto

O presente projeto surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção pedagógica realizou-se numa escola de ensino público: Escola Básica Nº5 do Peixe Frito localizada no Bairro 1.º de maio, pertencente à Freguesia de São Sebastião, distrito de Setúbal.

3.1.1 O Agrupamento e a Escola

A zona onde a escola fica situada, encontra-se várias famílias socioeconomicamente carenciadas, oriundas de países cuja língua oficial é a língua portuguesa (como Angola, Cabo-Verde e Brasil), bem como acolhe uma vasta comunidade de etnia cigana. Devido à proximidade destes bairros à escola esta possui uma comunidade bastante diversificada e multicultural, o que faz com que a instituição adote metodologias mais adequadas a estas características (Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago , 2017-2021).⁷

Este aspeto verifica-se em todas as escolas do agrupamento onde esta pertence, o Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago. Com características muito próprias o Projeto Educativo deste agrupamento denomina-se “A diferença do saber”, este tem em consideração toda a diversidade cultural e étnica da sua comunidade escolar, bem como inclui as

⁷ Projeto Educativo em vigor no período de estágio.

características dos alunos na vida escolar propondo-se a orientá-los e apoiá-los nas suas necessidades.

As estratégias de intervenção deste agrupamento assentam nos seguintes princípios basilares: Organização; Firmeza; Empatia; Rigor; Inovação. De igual forma, sustenta as suas práticas no valor do Rigor, da Solidariedade, da Autonomia, do Empenho, Igualdade, Tolerância, Respeito e Disciplina (*idem*).

A sua oferta educativa vai desde idade pré-escolar ao ensino profissional secundário. Esta passa por motivar todos, mas principalmente os alunos com baixo rendimento escolar ou problemas familiares, à qual a escola representa algo negativo- por exemplo para muitas famílias de etnia cigana; bem como apoiar e dar oportunidades para prosseguirem e concluírem os seus estudos a nível secundário, fornecendo ferramentas uteis para o seu futuro, com a meta de reduzir a taxa de abandono e absentismo 5% (*idem*).

O Agrupamento possui diversas parcerias que tornam a experiência educacional muito mais rica e interessante para os seus alunos, tais como: com o Centro Jovem Tambor, o Clube de ténis de Mesa de Setúbal, com o IPS, entre outros (*idem*). Através destas parcerias são realizados projetos que tornam as aprendizagens dos alunos mais significativas, pois potenciam experiências que estes não têm acesso no seu dia-a-dia. Título de exemplo, um passeio de barco pelo Sado, aprendendo mais sobre as espécies residentes nesse habitat, ou fazerem parte do projeto *Sant'Iago Olodum*, que consiste num grupo de percussão. Este tipo de projetos faz com que os alunos se sintam incluídos na comunidade escolar, o que acaba por contribuir para o seu bem-estar na escola, além disso contribui para uma boa autoestima dos mesmos enquanto elemento fundamental que faz parte da escola. Fatores esses que contribuem para um bom ambiente nas escolas deste agrupamento.

A escola do Peixe Frito é uma escola do 1.º ciclo da rede pública, que por sua vez segue todas as características muito vincadas do seu agrupamento, que por sua vez foram referidas anteriormente - o que contribui para um ambiente educativo muito positivo ora para crianças, como para adultos docentes e não docentes. Outro dos fatores que contribui nesta instituição para um bom ambiente escolar, pela sua qualidade e dedicação são os profissionais que lá exercem a sua profissão. A escola integra 28 docentes, incluindo coordenadora, professores de inglês e de apoio, bem como 15 funcionárias. Foi possível verificar que todos os profissionais, tanto docentes como não docentes, possuíam um grande gosto pelo trabalho com crianças, demonstrando ser pessoas alegres e positivas, transmitindo esse aspeto a nós estagiárias e às crianças.

Este facto influencia o trabalho que é realizado com as crianças, tal como a predisposição e receptividade das crianças quando lhes é solicitado algo por parte dos adultos. A referente escola agrega duas valências nomeadamente: o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola é composta por catorze turmas em que três são de Jardim de Infância e as restantes de 1.º ciclo. Integra onze salas de aula com os equipamentos habituais: cadeiras, mesas, quadro de giz, bem como computador, projetor e ligação por Wi-Fi; duas outras salas de apoio com os mesmos materiais; três salas de Jardim de Infância; um ginásio com equipamentos; biblioteca; uma sala de ciências (género de laboratório) com materiais para realização de experiências; um refeitório e, por fim, uma unidade de multideficiência equipada com materiais adequados às crianças que a frequentam.

Uma característica muito interessante na escola é o facto de ter uma abertura para o exterior no centro onde se encontra um pequeno espaço ao ar livre com uma árvore e um canteiro, como as portas eram de vidro no interior da escola era possível ver e, desta forma, continuar a ter a presença da natureza no seu interior. O que nos remete a abordar ainda o espaço exterior,

que por sua vez é generoso e amplo, com espaços verdes com relva e árvores, muros alcançáveis pelas crianças. Para além destes aspetos muito positivos que residem no contacto com a natureza e o desafiar as habilidades motoras das crianças, o espaço exterior ainda tem dois campos de desportos de equipa para as crianças utilizarem no seu recreio ou em aulas mais direccionadas ao desenvolvimento motor.

3.1.2 A Sala e a Turma

A sala em que realizei mais de 80% do período de estágio não era uma sala convencional, por motivos de obras, realizámos grande parte do estágio num contentor. Este aspeto à partida não me afligiu, pois nunca tinha experienciado estar dentro de um contentor e desta forma não tinha uma opinião formada, sabia que era um espaço menor em relação a uma sala e que não iria ter internet, mas pensei que fosse relativamente fácil de contornar essa divergência.

O contentor possuía espaço suficiente para os materiais essenciais, como as mesas e cadeiras suficientes para a turma, uma secretária e cadeira para a professora, bem como um armário de arrumação e uma mesa com computador. Apesar do espaço reduzido a professora tentou ao máximo assemelhar-lhe à sala de aula da turma expondo os trabalhos dos alunos e colocando alguns placares de conteúdos programáticos - como a tabuada.

A questão da internet no início considerei que fosse um constrangimento na realização da nossa prática pedagógica, na medida em que é uma ferramenta útil e facilitadora para as crianças realizarem pesquisas, ou para se explorar algum conteúdo do interesse das crianças. Após a semana de observação percebi que as pessoas criam as próprias circunstâncias e as situações, ao ter visto o modo como a professora contornava a situação, junto da minha colega superámos este desafio - ou seja, não deixámos de realizar tarefas porque tínhamos pouco espaço ou porque não tínhamos internet, apenas fomos adequando-as, como por exemplo: na realização de trabalhos

de grupo, em vez de juntarmos mesas, não se mexeu nas mesas apenas nas cadeiras, enquanto objetos menores foi fácil de transportar e ocupando menor espaço; em vez de utilizarmos a internet, selecionámos excertos, textos impressos e livros para que as crianças pudessem pesquisar sobre algo.

Na última semana de estágio conhecemos a sala de aula da turma já arranjada, com todos os equipamentos e materiais que estavam no contentor, mais um quadro interativo e retroprojeto, mais armários de arrumação onde já poderiam ter materiais de pintura.

A turma onde realizei este estágio era constituída por 21 crianças, contudo dois dos alunos possuem uma deficiência e desta forma estão presentes relativamente pouco tempo na sala devido a frequentarem durante mais tempo a Unidade de Ensino Estruturado; os dois alunos deslocam-se à sala todos os dias para colocarem a sua presença e, como esse momento faz parte da sua rotina a professora cooperante integrou esse momento na rotina de toda a turma, momento de total atenção para essas crianças.

Assim sendo, das crianças que permaneciam na sala de aula, a turma integrava 13 crianças de género masculino e 6 de género feminino com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

A primeira impressão que tive foi que era uma turma calma, participativa, no entanto havia elementos que demonstravam ser um pouco distraídos e competitivos uns com os outros. Vim a perceber ao longo do tempo de estágio que a calma inicial era apenas por não possuírem confiança em mim e na minha colega, conforme os alunos começaram a ganhar confiança em nós verificou-se uma diferença de comportamento por parte de todos, mostrando-se bastante extrovertidos.

Quatro dos alunos da turma recebiam apoio extra de uma professora de apoio - que se deslocava à sala duas vezes por semana - estes sentavam-se à frente, uma estratégia adotada pela professora- *de modo mantê-los mais atentos e concentrados*- palavras da professora cooperante.

Grande parte da turma estava a iniciar o processo de entrada na pré-adolescência, já se verificava algumas características físicas em algumas crianças e muitas estavam nas aulas com outras “preocupações” em mente. Posto isto, as crianças demonstravam menos interesse em relação a tudo o que dizia respeito à escola e aos conteúdos abordados, nesta altura o mais importante nas suas vidas era as interações sociais com as pessoas da sua faixa etária.

Relativamente à organização do tempo a professora organizava a semana por temáticas e tarefas, o que fazia com que a turma tivesse muito bem adquirida a rotina de trabalho, conseguiam organizar o seu trabalho autonomamente.

Os alunos estavam familiarizados em trabalhar em grupo contudo muitos recusavam-se a trabalhar com alguns colegas, ou pelo facto de serem competitivos e quererem estar com quem sabia mais acerca do tema, ou por serem do género diferente que a maior parte do grupo. Esta metodologia estava tão adquirida pelas crianças que era notória a confiança que a maioria tinha nas apresentações orais, bem como nos comentários e críticas que realizavam às apresentações dos colegas.

Todos os dias era escrito no quadro o plano do dia, o que contribuía também para que as crianças organizassem mentalmente o seu dia e tivessem noção do que iriam fazer. A regra imposta pela professora era: *o que estiver no plano do dia que não seja concluído acaba-se em casa*. Por esta razão, as crianças na maioria das vezes não levam trabalhos de casa, pois esforçavam-se para acabar tudo na escola.

A todas as segundas-feiras na hora da disciplina de Língua Portuguesa as crianças liam um texto e faziam a sua interpretação, em todas as terças-feiras, ainda na mesma disciplina a professora fazia um ditado como exercício de melhorar a ortografia das crianças. Às quartas-feiras os alunos elaboravam uma escrita criativa, para desenvolverem a capacidade de escrita de textos e dar asas à imaginação.

Uma prática muito presente neste contexto era a metodologia de grupo, uma vez que a Professora Cooperante solicitava muitos trabalhos de grupo.

A Professora Cooperante mantinha grande contacto com as famílias das crianças através de um grupo numa rede social, desta forma a professora conseguia transmitir informações aos pais mais rapidamente e facilmente. Era bastante perceptível que existia uma boa relação e comunicação entre a professora e a família.

A família estava sempre a par do que se passava na sala como muitas vezes eram convidadas a participar em tarefas específicas, informadas pela professora para serem realizadas em casa com a família. Considerei notável o trabalho que a professora realizou com as famílias e desta forma os familiares das crianças eram muito mais disponíveis e interessados em participar na vida escolar das crianças, como também partilhar as muitas situações importantes na educação familiar.

Um aspeto que considerei muito importante, que por sua vez, está ligado ao facto do agrupamento optar por uma metodologia prática e de proporcionar novas experiências aos alunos, as saídas de campo e visitas de estudo. A turma teve a sorte de experienciar várias visitas de estudo e saídas de campo, que decerto contribuíram para as suas aprendizagens e para o seu conhecimento.

A escassez de trabalho artístico foi algo que me despertou atenção, uma vez que esta área faz parte do meu projeto e, ao analisar o que foi realizado pelas crianças neste âmbito percebi que a Professora Cooperante tentava trabalhar de modo mais livre, o que não é negativo, contudo era pouco tempo de trabalho nesta área em relação às restantes áreas. Por semana a turma tinha 2h e 30 minutos de Expressões, metade do tempo legislado (Diário da República, 2018), que por sua vez, comparativamente a Matemática era menos 4h e 30 minutos, como podemos verificar no horário⁸

⁸ Anexo D

da turma. Para além deste aspeto, as horas que a turma tinha destinadas a esta área eram muito restritas ao desenho, algum trabalho temático, ou mesmo a outras áreas de conteúdo. Em consequência, todos estes aspetos referidos contribuíram para que existisse mais trabalho realizado na área das Expressões pela turma.

3.2 Descrição da intervenção e procedimentos realizados

Um fator que considerei importante e influenciou a minha intervenção foi garantir que o meu tema de estudo pudesse adaptar-se aos conteúdos perspectivados pela Professora Cooperante no decorrer do período de estágio e, do mesmo modo, adaptar-se às crianças e aos seus interesses.

Outro fator que influenciou a minha intervenção, foi o facto da Educação Artística possuir cinco horas semanais divididas pelas quatro áreas distintas, enquanto Matemática possui sete horas, bem como a Português e o Estudo do Meio possui três anexos (Diário da República, 2018). Tendo em conta a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo defendido no Capítulo 1, considero que seja benéfico para as crianças contactarem durante mais tempo com áreas da Educação Artística.

Ao planificar a minha intervenção pedagógica, o principal objetivo era a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento de suas competências no âmbito das áreas: Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Raciocínio e Resolução de Problemas; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Sensibilidade Estética e Artística (d'Oliveira Martins, et al., 2017). Neste sentido, foi organizada de modo a alcançar uma linha continua e, simultaneamente, progressiva de aprendizagens (organização das sessões⁹). Desta forma, perspetivei sequências de sessões com tarefas que integrassem diferentes áreas curriculares do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, que por

⁹ Anexo E

sua vez, se completassem e/ou acrescentassem mais aprendizagens às crianças.

3.2.1 Organização da intervenção pedagógica

Um dos documentos orientadores da minha prática pedagógica foi o “Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória”, na medida em que consiste num documento de referência para docentes e agentes educativos (d'Oliveira Martins, et al., 2017). Ao planificar a minha intervenção¹⁰ pedagógica o principal objetivo era a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento de suas competências no âmbito das áreas: Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Raciocínio e Resolução de Problemas; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Sensibilidade Estética e Artística (*idem*).

De igual modo, a minha intervenção teve por base os objetivos¹¹ e conteúdos¹² a trabalhar de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018), assentando na ideia de que são:

O conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação; (Diário da República, 2018, p. 2930)

Assim, esta incidiu nas seguintes áreas: Artes Visuais, Cidadania e Desenvolvimento, Dança, Estudo do Meio, Matemática, Música, Português e Teatro.

¹⁰ Anexo F- Calendarização das sessões

¹¹ Anexo B

¹² Anexo C

Artes Visuais

No que diz respeito às Artes visuais foi perspectivado a experimentação de possibilidades expressivas de diferentes materiais como: plasticina, pasta de sal, tintas guache, palitos de madeira, lápis de cor, canetas de feltro, papel e pincéis. A turma trabalhou técnicas como desenho com lápis e canetas de feltro, modelagem de pasta de sal e pintura com guaches.

Nos diálogos entre as crianças e a professora foi integrada a linguagem das artes visuais, como pintura, desenho, escultura e vídeo nas suas experimentações físicas e digitais. O objetivo principal de intervenção, relativamente à referente área, foi transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos.

Cidadania e Desenvolvimento

A área da Cidadania e Desenvolvimento é trabalhada transversalmente no dia-a-dia e nas conversas que os professores têm com a sua turma. Na minha intervenção, no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento foram abordados temas como Direitos Humanos, nomeadamente os Direitos das crianças e o Desenvolvimento Sustentável. Na introdução da tarefa “Placar 1m²” existiu uma conversa de consciencialização e sensibilização perante os temas em cima mencionados. Título de exemplo, falámos no facto de todas as pessoas terem Direito a uma casa e muitas não terem, bem como, o que poderíamos fazer para diminuir a poluição ambiental.

Dança

Os objetivos visados, no âmbito da Dança foram nomeadamente a adequação dos movimentos do corpo aos sons das músicas, bem como a construção de coreografias em pequeno e grande grupo. Desta forma, a abordagem do conceito de Tempo foi muito importante, na medida em que os alunos contactaram com diferentes géneros músicas - ou seja, diferentes

características, seja velocidade ou durações. Assim, adequaram os passos e coreografia consoante o ritmo da música tendo em conta a sua velocidade. Outro dos objetivos incide na organização do espaço, visto que toda a turma fez parte da coreografia. Nas Danças Lusófonas o principal objetivo incidia no contacto com diferentes estilos de dança, provenientes e tradicionais de alguns países lusófonos, como Angola, Brasil e Cabo-Verde. E que, com este contacto, as crianças conseguissem relacionar estes estilos de dança como aspeto cultural dos respetivos países.

Figura 1- Estilos de dança e respetivo país

Estilos de Dança	Relação	Respetivo País
<i>Kuduro</i>		Angola
Samba e <i>Funk</i>		Brasil
<i>Funaná</i>		Cabo-Verde
<i>Kizomba</i>		Vários países africanos

Estudo do Meio

Relativamente à área de Estudo do Meio as minhas intervenções incidiram no reconhecimento da existência de fluxos migratórios bem como as causas que poderão levar a essas deslocações, quando numa das tarefas denominada *Talk show* quatro familiares falaram sobre as suas nacionalidades, os seus países de origem, o porquê de se mudarem para Portugal. Ainda sobre a mesma tarefa, a intensão era que as crianças tivessem contacto com diferentes culturas, que conseguissem contactar com a ligação dos países dos lusófonos com Portugal, bem como reconhecer que Portugal possui bastante influência dos países da qual muitas crianças da turma possuem ascendência. Outro dos objetivos foi o reconhecimento da forma que a atividade humana interfere no oceano, neste sentido foi realizado um vídeo de sensibilização contra a

poluição das praias, através de uma pequena dramatização por parte das crianças. Como também foram desenhadas atitudes que devemos adotar para não poluirmos o ambiente para se colocar no placar 1m².

Matemática

No que diz respeito à área da Matemática um dos objetivos da minha intervenção consistia no ato de identificação das propriedades de figuras planas e de sólidos geométricos, numa primeira instância partindo de uma pintura. Em conformidade, a finalidade principal incidia na realização de classificações justificando os critérios utilizados e na realização da construção dos sólidos geométricos. Outro dos objetivos foi construir um quadrado com 1m² utilizando 100 quadrados com 10 cm de lado e, em conversa, perceber as suas características e particularidades. Por fim, o trabalho com os padrões, no placar 1m², estimula reconhecimento de regularidades em sequências. O desenvolvimento da expressão oral também acaba por ser um objetivo, em que a criança transmite as suas ideias matemáticas ao explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário próprio da matemática. Por fim, todo o trabalho realizado nesta área surge de modo a desenvolver confiança nas crianças e nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, bem como a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem, ou seja aprender através do erro e conforme explora as suas capacidades matemáticas.

Música

Relativamente à área da Música a principal intencionalidade aspirada na minha intervenção tratou-se da partilha entre os pares das músicas do seu quotidiano e debater sobre os diferentes tipos de música. Este objetivo foi trabalhado na atividade “Danças lusófonas” em que as crianças expuseram as músicas que mais gostavam e, posteriormente, em conversa a turma percebeu que eram estilos de músicas diferentes e o que os diferenciava. Além desta

tarifa as crianças ainda cantaram um poema com a melodia que quisessem, onde os seus gostos também influenciaram o final.

Português

A área do Português surge transversalmente em todas as tarefas, com o objetivo de uma participação das crianças em atividades de expressão oral orientada, como em conversas em grande grupo, em apresentação de um produto elaborado pelas mesmas, adequando o seu modo de se exprimir, bem como o vocabulário utilizado.

Já no *Talk Show* a intencionalidade era que as crianças assumissem o papel de entrevistadores, colocando as questões anteriormente planificadas, adequando a sua postura corporal e a sua expressão facial.

No poema “Diz Não à Poluição” o objetivo no âmbito do Português incidiu na utilização correta das formas de representação escrita de poemas, a organização dos versos.

Expressão Dramática/Teatro

Na área da Expressão Dramática/Teatro os objetivos visados na minha intervenção basearam-se na improvisação e representação; acontece quando as crianças fizeram de plateia ativa no Talk Show e quando realizámos o vídeo contra a poluição das praias. No entanto, as crianças para a realização das mesmas tarefas construíram personagens em situações distintas e com diferentes finalidades.

Os movimentos do corpo também foram trabalhados, na medida em que nas diferentes personagens as crianças adequaram a sua forma de estar e a sua postura corporal.

3.2.2 Métodos de trabalho

No decorrer do planeamento de toda a intervenção existiu uma preocupação e inspiração em modos de trabalho específicos, métodos pelas

quais me identifico enquanto futura professora e considero que sejam benéficos para as crianças, nomeadamente: O trabalho de grupo, aprender com a prática, partir dos interesses das crianças, inclusão das famílias no processo de aprendizagem, dar liberdade às crianças.

Trabalho de Grupo

O trabalho de grupo era algo que queria muito explorar seja em grandes ou pequenos grupos, pois sinto que se aprende muito com a partilha de conhecimento e experiências e foi possível verificar isso durante este período de estudo. As crianças entreajudavam-se e conseguiam atingir o seu objetivo com a contribuição de todos os elementos do grupo. Foi muito bonito de ser ver e desafiador também, pois por vezes a vontade de intervir nas discussões era maior, mas os alunos conseguiram sempre ultrapassar as dificuldades de lidarem consigo mesmo, com o seu ego, bem como lidar com os outros e as suas opiniões.

Ao longo da minha intervenção o trabalho de grupo esteve muito presente, na medida em que é uma metodologia que enriquece as crianças a nível de desenvolvimento social e cognitivo.

Esta metodologia foi utilizada nas seguintes sessões:

- Na Construção da formiga;
- À procura e construção dos sólidos geométricos;
- *Talk Show*;
- Danças lusófonas;
- Vídeo anúncio contra a poluição;
- Melodia do Poema;

As próprias crianças com as suas experiências ajudaram-se mutuamente e contribuíram para que cada uma aprendesse melhor ou compreendesse melhor o que estava a ser feito.

Aprendizagem Ativa

Em relação ao aprender pela experiência, é uma característica que considero de grande importância. Sabemos que a abordagem às artes, por si só já se pressupõe que seja bastante prática, desta forma acredito que as crianças, bem como as pessoas em geral, aprendam de um modo mais completo quando elas próprias são ativas na sua aprendizagem, descobrem e aprendem através do fazer, mexer, construir, etc.

Outro aspeto que considerei importante ao longo da minha intervenção foi o facto do meu tema de estudo poder adaptar-se aos conteúdos que iriam ser abordados naquele momento em que decorreria o estágio, tal como adaptar-se aos interesses das crianças. Assim, nada do que fizeram foi aborrecido, porque sentiam-se genuinamente interessados e incluídos nas tarefas.

A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade esteve presente em toda a prática ao longo deste estudo. Em cada atividade a interdisciplinaridade surgiu de forma a enriquecer e fortalecer os conhecimentos das crianças e as visões que tinham em relação a algo.

Na construção e pintura das formigas, o olhar mais científico sob a formiga permitiu verificar as suas características físicas, por outro lado, o contacto com os poemas em que a formiga é retratada de um modo personificado permitiu-nos observá-las de outra forma, uma forma que apela à imaginação. Já na construção e pintura, cada par realizou as formas conforme a sua visão e as suas capacidades manuais. Estas diversas visões

serviram para que cada uma das crianças criasse a sua própria visão e aprendizagem acerca da formiga.

Já a tarefa “à procura dos sólidos geométricos” juntamente com a construção do próprio sólido, formaram um processo/sucessão de tarefas cujo objetivo centrava-se na melhor compreensão dos sólidos geométricos, de modo a que conseguissem ter um olhar observador, um olhar crítico, bem como uma destreza e noção das potencialidades dos materiais fornecidos. Esta sucessão de tarefas permitiu que as crianças distinguissem melhor o que são as faces, arestas e vértices de cada sólido pois, bem como ajudou a compreender os nomes de cada sólido, na medida em que o construíssem conseguiam perceber quantas arestas o sólido tinha e qual era o seu polígono base. Cada conhecimento se encaixa no outro, contribuindo para um conhecimento mais rico.

No *Talk-Show*¹³ as crianças encararam o papel de “entrevistadores” e realizaram perguntas espontâneas que surgiam do seu interesse. Desta forma, quando um familiar respondia às suas questões as crianças prestavam muito mais atenção e acabavam por reter melhor aquela informação. Aqui a dramatização e a seleção de informação focado num objetivo de escuta (Português), permitiu que compreendessem melhor a temática “os países lusófonos” (Estudo do Meio). Ou seja, desenvolvemos competências de três áreas diferentes.

Em conformidade com a tarefa anterior, “As danças lusófonas” surgem dando continuidade à mesma, de modo a alimentar a curiosidade das crianças em relação aos géneros musicais que os familiares mencionaram, assim como as danças inerentes a esses géneros musicais. Trabalharam assim

¹³ Anexo H

três áreas distintas a do Estudo do Meio, a Dança e a Música - aprender mais sobre os países lusófonos através da música e da dança.

Da mesma forma o Placar de 1m² contribuiu para uma ideia mais completa em relação a alguns países lusófonos, nomeadamente a alguns de África. Sabemos que existem panos e vestes tradicionais de todos os países, assim, pegámos nos padrões utilizados em panos africanos (de Moçambique e de Angola) para abordarmos o conceito de “padrão”, um termo usado na matemática e nas artes visuais, para caracterizar um objeto/elemento que se repete. Cada criança usou a sua criatividade para elaborar os seus padrões através do desenho e pintura, desta forma as crianças perceberam este conceito matemático.

Paralelamente ao conceito de padrão, foram abordados temas no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento para as crianças elaborarem desenhos para o centro do Placar. As crianças realizaram desenhos sobre o respeito e compaixão pelo outro, Direitos das crianças e o Desenvolvimento Sustentável.

Desta forma, os desenhos e temas inerentes aos desenhos contribuíram para as crianças construírem a ideia de 1m². Assim sendo, desenvolvemos competências na área da Matemática, Artes Visuais e Cidadania e Desenvolvimento. Assim, podemos constatar que esta tarefa em termos de interdisciplinaridade possui uma grande riqueza, ao permitiu trabalhar todas as áreas referidas acima.

No “vídeo anúncio contra a poluição” foi utilizado um suporte digital para abordar uma temática de Estudo do Meio “a Poluição”. Com esta tarefa trabalhamos Artes visuais, Expressão dramática e Estudo do Meio.

Em conformidade, no poema “diz não à poluição” o texto em verso (texto poético) no âmbito do Português, serviu para mobilizar conhecimentos

acerca da “Poluição” no âmbito de Estudo do Meio. Assim, nesta tarefa também é verificável uma comunhão de duas áreas de conteúdos.

As duas últimas tarefas foram realizadas com o fim de chegar à “Melodia do Poema” que acrescenta à tarefa anterior a área da Música, tornando-a mais rica em conhecimento e aprendizagem.

Inclusão da Família

A inclusão das famílias no processo de ensino/aprendizagem foi a estratégia que me fez sentir melhor enquanto estagiária e enquanto futura professora. Senti que tanto os alunos como os familiares sentiram gosto pelo momento de partilha; as crianças aprenderam muito ao ouvir as histórias de alguns familiares, o que acabou por lhes suscitar mais interesse e curiosidade pelo tema (Países Lusófonos).

3.2.3 Intervenções Pedagógicas

1.ª Sessão- “Construção e pintura das formigas”

Na primeira intervenção pedagógica o objetivo era que fosse espontânea e natural para as crianças, apesar de estar planificada previamente. Deste modo, foi aproveitado o aparecimento de uma aranha na sala de aula como situação indutora das tarefas planificadas anteriormente. As crianças ficaram muito inquietas com a presença do inseto na sala e, tirando partido desse interesse, foi introduzido o tema “os insetos” desta forma.

Inicialmente, foi solicitado às crianças que indicassem nomes de insetos que conhecessem, de modo a encaminhar a conversa para “as formigas”. Após mencionarem vários insetos, uma criança acabou por falar nas formigas e a partir desse momento o diálogo foi direcionado para o tema “as formigas”. Assim sendo, foi solicitado às crianças que indicassem características das formigas, ou mesmo algo que soubessem acerca deste inseto. Conforme as crianças indicavam algum aspeto que considerassem pertinente, em conversa com a turma, decidíamos se esse aspeto realmente se verificava nas formigas e, com toda a informação, realizamos uma “chuva de ideias¹⁴”, ou seja, um pequeno esquema com as conceções das crianças acerca deste inseto. Os alunos passaram o esquema para o caderno, quando em conjunto, decidimos que já tínhamos a informação essencial acerca das formigas. Este esquema, surge de modo a que as crianças obtivessem um registo escrito que pudessem mobilizar e consultar sempre que quisessem e precisassem.

No decorrer da tarefa, as crianças demonstraram estar interessadas e entusiasmadas com o tema abordado, por esta razão pensei que fosse interessante a observação das formigas. Porém, como se aproximava a hora de intervalo não tivemos tempo para o fazer, no entanto, decidi desafiar os

¹⁴ Anexo D, figura 1

alunos a fazê-lo se o quisessem durante o intervalo, e assim o fez a maior parte da turma. Após a observação, quando chegámos novamente à sala, os alunos quiseram acrescentar mais informação à chuva de ideias, como em título de exemplo a deslocação em carroiro.

Depois de uma abordagem mais física e científica das formigas, foi proposto que as crianças lessem dois poemas¹⁵ em que este inseto aparecia como personagem principal, onde contactaram com uma imagem da formiga num mundo de imaginação e de forma personificada, de modo a contactarem com este animal de diversas perspetivas.

Após a leitura e interpretação dos poemas, foi solicitado que os alunos, em pares, realizassem na escultura¹⁶ de uma formiga como quisessem, de um modo mais realista ou de um modo mais figurativo. Esta escultura foi feita com pasta de sal, realizada pelas crianças. Ao fazer a pasta de sal as crianças contactaram com medidas de capacidade e calculo mental, na medida em que duplicaram as medidas dadas, pois a quantidade que a receita apresentava não era suficiente para toda a turma.

Depois da construção da escultura, as “formigas” foram ao forno. O objetivo era que fossem as crianças a levá-las à cozinha, para contactarem com a cozinha da escola e com as cozinheiras, no entanto como as aulas estavam a decorrer num contentor ainda afastado do edifício, foram levadas por um adulto. Posteriormente à cozedura, de modo a introduzir o conteúdo cores neutras, as crianças pintaram a escultura com estas cores ¹⁷(branco, preto e cinzento) Por fim, as crianças deixaram as formigas secarem e ficaram expostas na sala.

¹⁵ Anexo D, figura 2

¹⁶ Anexo D, figura 3

¹⁷ Anexo D, figura 4

2.^a Sessão: “À procura dos sólidos geométricos”

Na 2.^a sessão, foi disponibilizada, aos alunos, uma obra de uma artista brasileira, Tarsila do Amaral *Calmaria II* (1929)¹⁸, que era composta por vários polígonos e sólidos geométricos. A turma foi dividida em grupos de 4/5 elementos, propus que as crianças analisassem a obra de modo a encontrarem pelo menos um sólido geométrico. Inicialmente, deixei-as observarem a obra e discutirem em grupo. Posteriormente, percebi que como este conteúdo já tinha sido abordado no 2.º ano de escolaridade, ou seja, há dois anos, os alunos sentiram dificuldade em lembrarem-se dos nomes dos sólidos geométricos. Contudo, o objetivo era que conseguissem chegar aos nomes dos sólidos por si e discutindo com o grupo as características dos mesmos.

Depois de algumas tentativas e, algumas confusões entre o conceito de polígono e de sólido geométrico, um aluno consegue dizer o nome de um dos sólidos presentes na obra.

Após descobrirem os nomes de todos os sólidos presentes na obra, questionei-lhes se existiam mais sólidos para além dos existentes na obra, obtive algumas respostas, percebi que continuavam a confundir-se entre os sólidos geométricos e figuras geométricas. Desta forma, senti que sem uma designação prévia da minha parte, intencionalmente, dificultou inicialmente a compreensão do objetivo da tarefa para os alunos. Contudo, foi a forma que considerei mais interessante para perceber o que os alunos sabiam relativamente a este conteúdo, de modo a partir do conhecimento das crianças e envolvê-las no seu processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

¹⁸ Anexo E, figura 1

3.^a Sessão: “Construção de sólidos geométricos”

De modo a enriquecer a sessão anterior “À procura dos sólidos geométricos”, depois de uma conversa com os alunos, em que os mesmos descobriram algumas características de vários sólidos geométricos, visualizaram uma apresentação em formato *Powerpoint*¹⁹, que por sua vez, resumia a informação abordada anteriormente, para que todas as crianças compreendessem o conteúdo abordado.

À posteriori, foi desafiado às crianças que se organizassem em pares, para que, de seguida, contruissem um sólido geométrico. Neste sentido, foram distribuídos vários sólidos de madeira, um para cada par, para que pudessem contactar fisicamente com os mesmos.

Assim sendo, foram distribuídos: um cubo, pirâmide triangular, pirâmide pentagonal, prisma triangular, prisma retangular e prisma hexagonal.

Os alunos puderam explorar estes sólidos livremente durante uns minutos, para que pudessem observá-lo de perto, bem como, para sentirem o material. De seguida, foram distribuídos palitos e plasticina a cada par, para reproduzirem o sólido²⁰ que lhes foi dado aleatoriamente. Após a construção do sólido, os pares apresentaram o seu, indicando o nome do mesmo, o nº de arestas, faces e vértices e o que sentiram ao realizá-lo. De seguida as crianças realizaram uma ficha²¹ de consolidação.

4.^a Sessão: “Talk show: Os países lusófonos”

Para a realização do *Talk Show*, foram convidados familiares com ascendência ou nacionalidade de países lusófonos, com o objetivo de partilharem um pouco da sua cultura com os alunos da turma.

¹⁹ Anexo E, figura 2

²⁰ Anexo E, figuras 3 e 4

²¹ Anexo E, figura 5

Participaram quatro familiares, a avó de um dos meninos nascida em Moçambique, a mãe e a prima de uma aluna, que por sua vez nasceram em Cabo-Verde e a mãe de uma menina com a nacionalidade brasileira. Os familiares foram convidados através de um grupo da turma numa rede social. Apenas quatro dos familiares tinham disponibilidade, daí participarem quatro familiares.

Para o *talk-show* foram construídas algumas perguntas por mim, para os alunos colocarem ao longo da atividade, de modo a contactarem com um exemplo de questões que seriam pertinentes para um melhor conhecimento acerca dos referentes países. Os alunos tiveram cerca de 20 minutos para colocarem as suas próprias questões.

Questões Realizadas Por mim:

- Qual a comida típica?
- Qual a música e dança tradicional?
- Quais são as diferenças entre Portugal e o seu país?
- Vivem em Portugal porquê?
- Para além do português fala-se outra língua no seu país?

Nesta sessão, os alunos desempenharam um papel de “plateia interativa” e de entrevistadores, não estavam apenas a assistir, participavam na dinâmica da sessão e faziam as questões aos familiares. Os familiares responderam às questões de forma a esclarecer os alunos.

5.^a, 7.^a, 9.^a e 13.^a Sessões: “As danças lusófonas”

Esta tarefa surge em seguimento do conteúdo “Os países lusófonos”. Partimos da informação que recolhemos no *talk-show*, junto dos familiares, relativamente às músicas e danças tradicionais, para criar uma coreografia com as mesmas. Como esta tarefa realizou-se em várias sessões foi partilhado com a turma outros géneros de dança e música de outros países lusófonos como de Angola. Em grande grupo, foi feita uma seleção de músicas de

alguns países, tendo sempre em conta os interesses dos alunos, visto que iriam dançá-las, queria que se sentissem bem ao fazê-lo. As crianças expuseram algumas músicas de que tinham gostado e poderiam enquadrar-se nesta temática, bem como a professora. Outras músicas fui eu que escolhi, nomeadamente o fado, o samba e o funaná.

Foram acordados os seguintes géneros musicais:

- De Portugal escolheu-se o Fado com a música “Espelho de Água” de Ana Moura e Agir;
- Do Brasil foi escolhido o Funk com a música “Movimento da Sanfonia” de Anitta e o Samba com a música, “Mas que Nada” de Sérgio Mendes;
- De Cabo-verde escolheu-se o Funaná com a música “Sprito de Alemanha” de Ferro Gaita;
- De Angola escolhemos o *Kuduro* com a música “*Happy Day*” de *Deejay Têlio*;
- Por fim, escolhemos um género musical transversal a vários países africanos a *Kizomba* com a música “*Djadja*” de *Aya Nakamura*.

A turma, com o meu apoio, realizou uma coreografia em que todos os alunos participaram, por sua escolha, pois a coreografia foi realizada em conjunto e feita de forma que todos os alunos se sentissem confortáveis ao interpretá-la. Ao longo das sessões de ensaios, fiz questões como “O Samba é tradicional de que país?”, “Que língua se fala nesse país?”, de modo a perceber se os alunos conseguiram compreender o que significa ser países lusófonos e quais são as suas características em comum.

A coreografia foi dividida em vários momentos, em que, com a turma alinhada, em pequenos grupos os alunos chegavam-se à frente e dançavam uma parte da música, estes grupos iam rodando de modo a dar o mesmo protagonismo a todos os alunos, no final dançavam todos juntos. Foi um

trabalho de grande grupo e de equipa, na medida em que quando alguém sabia dançar determinado estilo de dança, título de exemplo o Funaná, ensinava e ajudava os colegas. Desta forma, foi uma aprendizagem realizada em grupo e partindo dos conhecimentos de cada aluno, bem como aproveitando-os para enriquecer a aprendizagem de todos.

Posteriormente, a professora cooperante solicitou que apresentássemos a coreografia em duas festas, no Arraial do agrupamento e na festa de finalistas do 4.º ano, ao que a turma respondeu positivamente com muito entusiasmo e interesse e assim foi, os alunos apresentaram a coreografia em ambas as festas, muito satisfeitos.

6.ª, 8.ª e 10.ª Sessões: “Placar 1m²”

Esta tarefa surge no âmbito do conteúdo matemático “As medidas de comprimento ao 2º”. Na realização da mesma foram articulados temas da Educação para a Cidadania, como o desenvolvimento sustentável, os direitos das crianças; conteúdos de Estudo do Meio, como a Poluição e a continuação da abordagem aos países lusófonos; um conteúdo de matemática, é o caso dos padrões. O trabalho com padrões foi inspirado na temática dos países lusófonos, nos padrões das vestes tradicionais de Angola e Moçambique, dando continuidade à abordagem dos países lusófonos, de modo a criar um fio condutor entre tarefas.

Para que as crianças compreendessem melhor as conversões entre medidas de comprimento, foi proposto a realização de um placar de 1 m² composto por 100 quadrados de papel, em que cada um tinha 1 dm², ou seja, após as crianças preencherem o placar com 100 quadrados percebiam que ao todo correspondia a 100 dm², que por sua vez, é o mesmo que 1 m².

As crianças desenharam cada uma em vários quadrados, tendo em conta os temas já descritos acima. Os conteúdos a trabalhar nesta tarefa já

tinham sido abordados com a turma, deste modo, a presente tarefa desempenhou um papel de consolidação de vários conteúdos.

Nos quadrados que compunham os lados do quadrado maior do placar, as crianças desenharam os padrões, de modo a criarem uma moldura. Os quadrados que preenchiam o centro foram desenhados tendo em conta os vários temas de Educação para a Cidadania, como Direitos das crianças, o Desenvolvimento Sustentável e a Educação pelo Ambiente.

Após completarem o placar fiz algumas questões, como “O que são padrões?”, “O que devemos fazer para melhorar o ambiente?”, “ 100cm^2 é igual a quantos m^2 ?”, questões essas acerca dos conteúdos trabalhados com esta tarefa, de modo a avaliar a relevância que esta teve na aprendizagem das crianças, bem como avaliar se fez sentido para as crianças realizá-la.

11.ª Sessão: “Video anúncio contra a poluição”

Esta tarefa surge em seguimento dos conteúdos de Estudo do Meio, a Poluição e os tipos de poluição abordada anteriormente com as crianças.

Nesta tarefa, foi aproveitada uma saída da turma à praia, para sensibilizá-la em relação à poluição, mas especialmente em relação à poluição das praias e o impacto que este fenómeno tem nos oceanos e no mundo. Deste modo, propus às crianças realizarmos um vídeo, em que transmitissem uma mensagem de sensibilização para este problema global. Juntos elaborámos o vídeo contra a poluição das praias. Definimos personagens, papeis a desempenhar e pensámos numa pequena passagem que transmitisse a mensagem pretendida.

A ação foi debatida em grande grupo, decidimos que teria de ser algo simples para todos compreenderem. Desta forma, a passagem começa com um menino a atira uma garrafa para o chão e segue a sua vida, uma menina deparada com essa situação, apanha a garrafa e fala para a câmara dizendo que não devemos poluir as praias nem o ambiente, que dessa forma estamos

a fazer mal às espécies marinhas e a nós mesmos. O Vídeo termina com todas as crianças da turma a dizer “Diz Não à Poluição”, frase essa que servirá como inspiração e objeto indutor, mais tarde, para a realização do poema “Diz Não à Poluição!”.

Realizamos alguns ensaios e procedemos à gravação, com material amador, nomeadamente um telemóvel comum com câmara.

Dias depois, assistimos ao vídeo e falámos sobre o mesmo e a sua importância, analisámos aspetos técnicos, como o som e a imagem, que não eram os melhores, devido ao tipo de equipamento utilizado, falámos acerca de que tipo de equipamento deveríamos ter para que o vídeo tivesse mais qualidade. Em continuidade, abordámos o tema do vídeo e debatemos a importância que a problemática da poluição tem nas nossas vidas e nos variados ecossistemas.

12.ª Sessão: “Poema “Diz não à Poluição!”

A referente tarefa foi introduzida com o vídeo que realizámos de sensibilização para o problemática “Poluição”. Os alunos a partir do vídeo elaborado e, tendo em conta o conteúdo de Estudo do Meio “A poluição”, teriam de escrever um poema, individualmente, contra a poluição, tendo em conta as características de um poema, isto é: escrita em versos, que tenha rima, transmita a mensagem de modo original e criativo.

Assim, a introdução foi realizada em conversa com a turma, onde relembrámos as características do poema e a sua composição. Após visualizarem o vídeo, os alunos escreveram o seu poema. De modo a apoiar os alunos no processo de escrita, mencionei algumas rimas de forma a exemplificar o que era pretendido, em conformidade, ainda foi pedido aos alunos, que quisessem partilhar alguma rima, que o fizessem, quase num jogo de rimas, com o intuito de motivá-los e interessá-los para a realização da tarefa.

Depois de concluírem o poema, os alunos, que quiseram partilhar com a turma, leram o poema em voz alta.

14.ª Sessão: “Melodia para o poema”

Na última sessão realizada com a turma, a tarefa foi elaborada em seguimento do conteúdo “o poema”, bem como o conteúdo “a poluição”. Na sessão da tarefa anterior, poema “Diz não à Poluição!”, o Professor orientador de estágio António Vasconcelos, estava presente na sessão, enquanto os alunos escreviam o seu poema, também o fez e, quando o leu aos alunos, estes apreciaram muito. A tarefa estava planificação para as crianças se apropriarem de uma melodia, de modo a cantarem um poema com essa melodia. Como as crianças gostaram muito do poema realizado pelo Professor e, de forma a não as colocar na situação de escolherem entre os seus poemas, decidi aproveitar o poema do Professor para esta tarefa. Assim sendo, foi solicitado às crianças que realizassem uma melodia para o poema escrito pelo Professor²².

Esta tarefa realizou-se em 4 grupos de 4 elementos e 1 grupo de três, em que os alunos partindo de uma melodia, inventada ou já existente, cantaram o poema mencionado. Os alunos escolheram os grupos, pois como implicava cantar e algumas crianças tinham vergonha, senti que fosse o melhor para que se sentissem bem ao fazê-lo.

As crianças juntaram-se em grupos e decidiram em conjunto qual a melodia que gostariam de utilizar. Para apoiar neste processo de escolha, foi permitido que os alunos utilizassem o telemóvel para que pudessem aceder a uma plataforma de música na internet. Após a escolha da melodia, os alunos ensaiaram o poema com a melodia escolhida e posteriormente um grupo, de cada vez, apresentou à turma o poema cantado com a sua melodia.

²² Anexo K.1- Figura 1

“As Artes e as aprendizagens Interdisciplinares”, Bianca Ximenes (2023)

Capítulo 4. Apresentação e Análise dos dados

O presente capítulo contém a apresentação e análise de dados recolhidos intervenção através da utilização das entrevistas realizadas às crianças e as produções e os registos audiovisuais das várias atividades implementadas: *Construção e Pintura da Formiga*; *Encontrar e Contruir o Sólido Geométrico*; *Talk-Show*; *Placar o 1m²*; *Danças Lusófonas*; *Diz não à Poluição*; *Poema*; e *Melodia para o Poema*.

Para otimizar a organização desta análise, realiza-se a seguinte divisão: *As aprendizagens*; *aprender que há vários modos de aprender*; e *Percepções sobre o trabalho*.

Como foi referido no Capítulo 2, os objetos de análise mobilizados neste capítulo serão: as entrevistas²³ realizadas às crianças (Entrevista 1: alunos A, B, C; Entrevista 2: alunos D, E, F; Entrevista 3: alunos G, H e I); as fotografias tiradas às crianças enquanto faziam a pasta de sal e no final do Talk-Show; os desenhos do Placar 1m²; as esculturas das formigas; os sólidos geométricos; o Vídeo “Diz Não à Poluição”; os poemas “Diz Não à Poluição”; os vídeos das melodias do poema; os vídeos das apresentações de dança; e por fim, a estratégia utilizada por uma criança.

Os critérios de análise²⁴ são baseados nos objetivos²⁵ e conteúdos²⁶ visados pelas Aprendizagens Essenciais para o 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico.

4.1 As aprendizagens

Neste subtópico serão analisados inicialmente os resultados obtidos através do trabalho realizado no âmbito da Educação Artística, percebendo se as crianças adquiriam as aprendizagens pretendidas (através dos objetivos e

²³ Anexo A

²⁴ Anexo K

²⁵ Anexo B

²⁶ Anexo C

conteúdos); no segundo subtópico a análise recairá sob os resultados obtidos pela dinâmica de trabalho interdisciplinar; no último subtópico serão analisados resultados no âmbito do desenvolvimento pessoal.

4.1.1 As aprendizagens artísticas

Mediante o referido, no referente subtópico serão analisadas as aprendizagens realizadas pelas crianças de acordo com cada área da Educação Artística (Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música).

Artes Visuais

No âmbito das Artes Visuais foram realizadas três tarefas: a construção e pintura das formigas; a construção dos sólidos geométricos; e o placar 1m².

Na construção das formigas foi possível verificar, através das esculturas²⁷, que as crianças contactaram poucas vezes com materiais do género da pasta de sal. Através das esculturas percebi que apenas dois pares (da formiga 4 e formiga 8) conseguiram realmente apropriar-se do material, conseguindo manter a sua formiga intacta, sem ranhuras. Dos restantes pares, considero que cinco (formiga 1, formiga 5, formiga 6, formiga 7 e formiga 9) conseguiram apropriar-se do material parcialmente, na medida em que apresentam uma estrutura e forma de formiga, as seis patas e antenas, contudo a pasta apresenta ranhuras e irregularidades. Por fim, duas esculturas demonstram estar sem algumas partes das esculturas, tornando-as pouco perceptíveis e sem aspeto de formigas, para além disso apresentam várias ranhuras (formiga 2 e formiga 3). A partir deste contacto, as crianças aprenderam mais sobre a pasta de sal e as suas características, podendo verificar-se quando referem “[aprendemos] que a pasta de sal suja muito as mãos” (I). Tendo em conta o resultado das esculturas, apercebemo-nos que, ao contrário do barro, a pasta de sal é um material complexo para fazer peças

²⁷ Anexo K.1, Figura 1

separadamente e posteriormente colá-las, com este material é preferível realizar a sua peça num todo para que depois de cozer não se desfaça, como podemos verificar na formiga 8.

Outro aspeto em que a minha observação recaiu foi o aspeto das esculturas realizadas, na medida em que as crianças poderiam tentar realizar uma formiga tendo em conta, maioritariamente, o aspeto real da formiga. Podemos verificar que a maior parte dos pares mobilizou aspeto reais na formiga (8 em 9 formigas possuem características reais das formigas). No entanto cinco dos pares reproduziram uma imagem da formiga mais do mundo da imaginação, nomeadamente com um aspeto mais de boneco. Tendo por base as esculturas realizadas pelas crianças, é possível verificar que o par que modelou a formiga 8 apresenta uma maior aptidão ao nível da modelagem, bem como apresenta uma maior apropriação do material, na medida em que é a formiga mais perceptível, conseguindo manter-se inteira.

Em relação à pintura da formiga, podemos, mediante a observação²⁸, verificar dois modos de expressão, através da pintura com cores neutras: 1.º modo, uma pintura feita com uma inspiração mais realista, tendo em conta o aspeto real da formiga; 2.º modo, uma pintura realizada de um modo mais criativo, fora do comum da ideia de como é a formiga, ou seja, de um modo mais criativo. Através das imagens conseguimos apercebermo-nos das diferenças e das duas pinturas da formiga. Ambos utilizaram as cores propostas, as cores neutras, que por sua vez era um objetivo e conteúdo visados.

²⁸ Anexo L.1- Critérios de Análise da escultura e pintura da Formiga

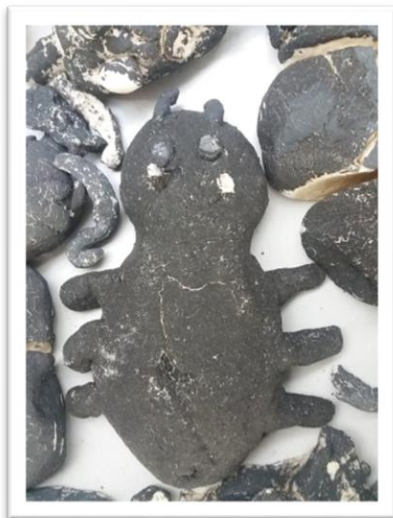


Figura 2- Pintura realizada de modo realista.

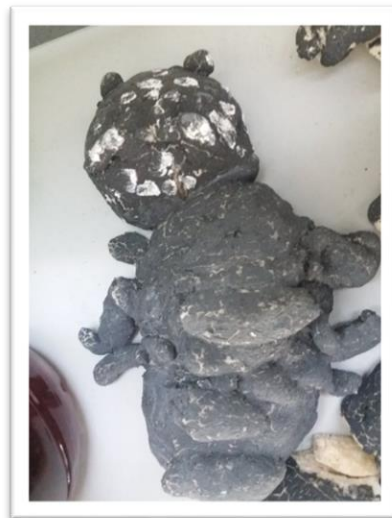


Figura 3- Pintura realizada de modo criativo.

Na construção dos sólidos geométricos, todos os grupos conseguiram moldar a plasticina de modo que os palitos ficassem presos em cada esfera de plasticina. No entanto, pelo seu grau de dificuldade, o grupo do sólido 3²⁹ não conseguiu concluir o seu sólido.

Nos desenhos do Placar 1m² podemos separar em três temas: desenhos dos Padrões inspirados nos padrões africanos; desenhos inspirados no Desenvolvimento Sustentável; e desenhos sobre os Direitos das crianças.

Analisando a moldura do placar do m² ³⁰, em que o objetivo era realizar padrões, verificamos que ao todo as crianças realizaram 36 desenhos para a moldura. Dos 36 desenhos realizados, de acordo com o seguinte gráfico, 72% correspondem a desenhos em que as crianças conseguiram concretizar padrões, na medida em que um padrão é uma sequência de elementos que se repetem. Desta forma, tendo em conta que mais de 50% dos

²⁹ Anexo L.2- Critérios de Análise dos Sólidos Geométricos

³⁰ Anexo J- “O Placar 1m²” Anexo B.5- o Placar 1m²

desenhos contêm padrões, podemos afirmar que a maioria das crianças percebeu o conteúdo “padrão”.

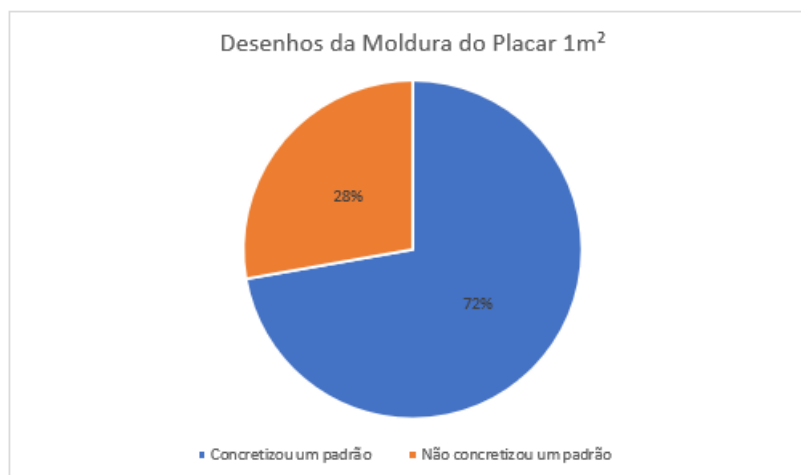


Figura 4- Gráfico circular: Desenhos da moldura do Placar 1m²

Por outro lado, ao analisar oito dos desenhos³¹ da moldura mais especificamente, percebemos que existiu uma tentativa da parte das crianças de realizarem um padrão simétrico. Apenas dois conseguiram efetivamente realizar a simetria. No entanto, esta tentativa demonstra que as crianças estão a desenvolver o prazer pelo aperfeiçoamento das suas aptidões visuais. Dois dos desenhos demonstram não ser um padrão, mas sim figuras geométricas colocadas de modo abstrato. Percebo a mobilização de figuras geométricas nesses desenhos, pois os padrões usados como exemplo foram os padrões africanos que mobilizam várias figuras geométricas. No entanto as crianças não se recordaram das características do conceito padrão. Talvez pela duração desta tarefa, por serem vários desenhos as crianças foram realizando aos poucos durante o 3.º período, neste caso seria necessário realizar mais tarefas que promovessem a aprendizagem deste conteúdo para que ficasse consolidado por todas as crianças.

³¹ Anexo L.3- Critérios de Análise dos Desenhos

Em relação aos desenhos referentes ao Desenvolvimento Sustentáveis ao analisar cinco dos desenhos apercebo-me que as crianças por um lado tentam retratar em desenho atitudes positivas que promovam o desenvolvimento sustentável como fazer reciclagem. Por outro lado, noutros desenhos as crianças tentaram exprimir uma mensagem de sensibilização de modo a promover atitudes mais positivas em relação ao meio ambiente atitudes. Tendo por base esta informação, considero que as crianças demonstram, através dos seus desenhos, compreender a relevância que é ter atitudes mais conscientes e que por sua vez é necessário abordar este tema, é necessário transmitir isso às pessoas.

Através dos desenhos³² que as crianças realizaram para ilustrar alguns dos Direitos das crianças, foi perceptível observar a sua sensibilidade a este tema. No entanto ao longo da sua realização dos desenhos demonstraram várias vezes dificuldade em desenhar o que queriam transmitir. Contudo, partiram de elementos-chave que lhes remetessem ao direito que estivessem a desenhar, como por exemplo “Direito a um lar” as crianças desenharam uma casa; “Direito a tempo de lazer e brincar” as crianças desenharam brincadeiras de que gostam ou costumam fazer como é o caso de fazer castelos na areia. Neste sentido as crianças conseguiram mostrar as suas capacidades de ilustrar situações da vida real.

Dança

No âmbito da Dança foi realizada uma tarefa: *As Danças Lusófonas*. Nas danças lusófonas, como mencionado no capítulo 3, a turma com o meu apoio realizou uma coreografia, onde foram incluídos estilos de dança mediante a tipologia musical de cada país lusófono. Tendo por base os objetivos³³ visados para esta tarefa, ao observar os vídeos das apresentações é possível verificar que as crianças seguiram a sequência de passos

³² Anexo L.3- Critérios de Análise dos Desenhos

³³ Anexo B.4- Danças Lusófonas

antecipadamente acordada, ou seja, a coreografia, com rigor e dedicação, bem como conseguiram se adaptar a dois espaços diferentes que não possuíam as mesmas dimensões: a sala de ensaios e o palco. Como nunca tinham realizado algo tão extenso e complexo a nível de logística e organização da turma, um dos maiores desafios incidiu na gestão e organização do espaço. Nas entrevistas uma das crianças refere este aspeto como uma dificuldade, mencionando que “foi difícil a distribuição do espaço” (A), ainda acrescenta que “foi difícil aprender alguns passos mais difíceis, mas depois no fim todos conseguimos dançar!” (A).

Expressão Dramática/Teatro

No âmbito da Expressão Dramática/Teatro foram realizadas duas tarefas: O Talk-Show e o Vídeo “Diz Não à Poluição”. O desempenhar de um papel, no decorrer do talk-show onde as crianças entrevistavam os familiares, bem como para a realização do vídeo contra a poluição onde existe uma sequência de acontecimentos previamente pensados, definidos e ensaiados. Neste sentido surge uma diferença entre os dois momentos a nível da aprendizagem artística: de acordo com as minhas notas de campo, no *Talk-Show* as crianças desempenharam um papel espontâneo ao improvisar algumas perguntas e mantendo a postura/papel de entrevistadores; no Vídeo “Diz Não à Poluição” as crianças efetivamente desempenharam papéis específicos com características diferentes respeitando o guião acordado e o ambiente em torno da filmagem. Nesse aspeto, em ambas a tarefa está inerente o desempenho de um papel, contudo de modos diferentes. Ao assistir o vídeo “Diz Não à Poluição” as crianças mobilizam todas as falas acordadas previamente, bem como adequaram as suas ações à dramatização pretendida. Já no *Talk-Show* as crianças assumiram o papel de entrevistadores de um modo natural.

Música

No âmbito da Música foram realizadas duas tarefas: As Danças Lusófonas e a Melodia do poema.

Partindo do diálogo mantido com os familiares, as crianças contactaram com alguns tipos de música tradicionais dos países lusófonos. Esse contacto permitiu que as crianças que não conhecessem estes tipos aprendessem algo novo.

Várias referiram que não conheciam alguns tipos de música abordados, referindo por exemplo “nem sabia que existia o funaná” (I), talvez por ser um género de música mais tradicional de Cabo-Verde, ao contrário dos géneros mais populares. Através da análise de uma conversa realizada durante um ensaio³⁴, podemos verificar que as crianças aprenderam e reconheceram os géneros musicais através das músicas mobilizadas para a dança. Esta ideia verifica-se quando as crianças respondem: “*FADO!*”, “*Funk*” “*Samba*” A questões como: “*Então a primeira música é qual? então e a segunda música? terceira?*”

Assim, é possível afirmar, que as crianças aprenderam diferentes estilos musicais reconhecendo-os enquanto cultura e tradição de determinado país.

No que diz respeito à melodia para o poema, tendo por base a observação³⁵ realizada, todos os grupos conseguiram efetivamente explorar o poema com ritmo. A maioria dos grupos (três grupos) exploraram a voz de forma melódica. O grupo 2 acabou por se destacar em relação aos outros, pois foi o único que revelou respeitar todos os critérios de análise, bem como foi o único a mobilizar um instrumental. Dois dos grupos não exploraram a voz de forma melódica. Ambos os grupos demonstraram dificuldade em realizar

³⁴ Anexo D – Transcrição do diálogo num ensaio das Danças Lusófonas

³⁵ Anexos L.7- Critério de Análise para a Melodia do Poema

esta tarefa, o que me remete para a ideia de que podem ter pouco experiência em cantar, principalmente na escola. A proposta da melodia surge em seguimento do poema “diz não à poluição”. Os alunos em grupos escolheram a melodia que iriam utilizar com o poema. Em seguimento disso, obtive três géneros musicais diferentes bem como três modos de trabalho; 1.º modo, três grupos escolheram o *hip-hop*³⁶ e ambos fizeram a apresentação “à capela”; 2.º modo, 1 grupo escolheu o género musical *reggaeton*³⁷, também fazendo a sua apresentação “à capela”, no entanto, colocando entre os versos a frase da música de que se inspiraram para a apresentação; três.º e último modo, o grupo escolheu o género musical *pop*³⁸, utilizou o karaoke da música que pretendiam e usaram-no para cantar o poema por cima.

Dos grupos que escolheram o género musical hip-hop, apenas um cantou o poema com uma melodia, tal como o grupo que escolheu o género *pop*, os restantes que escolheram *hip-hop* como o grupo que se inspirou no *reggaeton* fizeram uma recitação.

4.1.2 Além das fronteiras disciplinares

A abordagem além fronteiras disciplinares nomeia o subtópico referente à análise das aprendizagens interdisciplinares objetivadas por cada tarefa.

³⁶ “Movimento cultural popular surgido nas principais zonas urbanas norte-americanas, na década de 1970, que se manifesta sob diversas formas artísticas, nomeadamente música” (...) (Priberam)

³⁷ “Estilo musical caribenho, surgido em Porto Rico na década de 1990, que combina *reggae* com ritmos latino-americanos e elementos do *hip-hop* e do *rap*, cantado em espanhol.” (Priberam)

³⁸ “Tipo de música muito vulgar entre os jovens, semelhante ao *rock*, ao *free jazz* e ao *folksong*, que emprega múltiplas possibilidades instrumentais e cénicas; *pop music*.” (Priberam)

Escultura e pintura das formigas

A princípio, na tarefa das “formigas”, as crianças mobilizaram conhecimentos que adquiriram enquanto se realizava a chuva-de-ideias, para a realização da escultura, como podemos verificar na seguinte imagem:

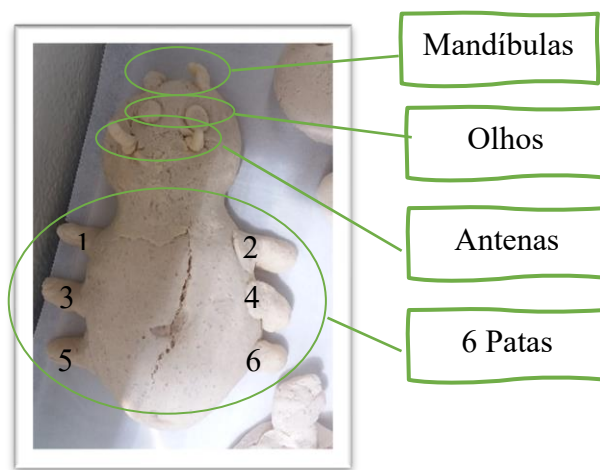


Figura 5- Escultura da formiga

Além das características físicas evidenciadas pelas esculturas, durante as entrevistas ao serem questionados sobre o que aprenderam, as crianças voltaram a referir as mesmas características, acrescentando ainda aspectos a nível do comportamento das formigas (como: “recolhem comida e formam tuneis!” (B e J) e “fazem buracos para se abrigarem” (A)).

Ainda na mesma tarefa, foram abordadas as cores neutras. Após a intervenção, é possível aferir nas entrevistas que as crianças mobilizaram vocabulário relacionado com a área das artes visuais, nomeadamente ao usarem os termos técnicos no seu discurso como “Preto, branco e cinzento” (H) “eram as cores neutras” (J), na medida em que é preconizado pelas Aprendizagens Essenciais mobilizar vocabulário elementar das artes visuais, neste caso tendo em conta um tipo de cores (cores neutras).

Obra Calmaria II e Construção dos sólidos

Ainda verificando a mobilização de vocabulário referente à área das artes visuais, uma criança aborda a obra analisada³⁹ com um discurso muito correto “os sólidos estavam pintados de várias perspetivas e de vários ângulos” (B). Aqui, através da obra de arte, foi trabalhado, também, o desenvolvimento do discurso da criança, no âmbito da oralidade em português. Na sequência de tarefas dos sólidos geométricos podemos identificar aprendizagens interdisciplinares. Partindo do primeiro contacto com os sólidos geométricos, através da obra *Calmaria II*⁴⁰(1929), as crianças interpretaram a obra, inicialmente, numa perspetiva artística e, posteriormente, numa perspetiva matemática: os dois olhares permitiram que no final, ambos contribuíssem para uma interpretação global da obra. Neste sentido as próprias crianças têm essa noção, pois expressam essa ideia quando referem que “relembrei os nomes dos sólidos (...) [o quadro] ajudou a conhecermos melhor os sólidos” (B), “[observar o quadro] foi bom, sem ver a imagem não me lembraria de nada [sólidos geométricos]” (J) “eu acho que foi bom teres trazido [o quadro], porque assim os meninos que não se lembravam lembraram-se [dos sólidos]” (I).

Numa tarefa posterior ainda da mesma sequência, a construção dos sólidos com palitos e plasticina permitiu que as crianças fizessem uma relação entre o sólido construído e os componentes de um sólido, nomeadamente: percebessem que os palitos representam as arestas do sólido, as esferas de plasticina representam os vértices e espaços delimitados representam as faces. As crianças acabam por mencionar esse aspeto expressando que “a plasticina ajudou a saber melhor o número de vértices, os palitos ajudaram-nos a contar as arestas e a perceber o que são” (A e B). Podemos verificar este facto, olhando para um sólido geométrico construído por um par e uma parte da

³⁹Anexo B.2- Os Sólidos Geométricos

ficha realizada por um aluno que usou a estratégia de colocar círculos preenchidos por cima dos vértices, de modo a identificá-los.

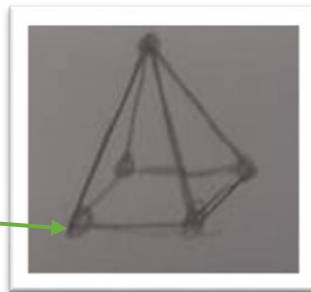


Figura 6- Sólido realizado por um par

Figura 7- estratégia de criança

Talk-Show

No que diz respeito ao *Talk-Show*, em todas as entrevistas⁴¹ as crianças referem os nomes dos países lusófonos, tal como ainda referem que têm a mesma língua oficial (a língua portuguesa). Para além dos nomes dos países e das características linguísticas, a partir do talk-show e das danças lusófonas as crianças puderam conhecer melhor alguns dos países lusófonos e as suas diferenças geográficas, históricas bem como aprendendo nomes de pratos gastronómicos, músicas e danças tradicionais o que as levou a guardar esta aprendizagem de modo mais completo.

Danças lusófonas

À semelhança das restantes tarefas, foi possível verificar que as crianças mobilizaram vocabulário inerente à área artística trabalhada - dança, mobilizando expressões como “passos” e “distribuição de espaço” (A). Por outro lado, as crianças realçam a dificuldade que tiveram ao aprender determinados passos, talvez por não contactarem tanto com alguns estilos de dança trabalhados, o que acabou por resultar em aprendizagem, pois todas as crianças dançaram nas apresentações.

⁴¹ Anexo A.1- Transcrição das Entrevistas

Desenhos do placar 1m²

Com a construção do Placar a conversão de m² para dm², ou o inverso, foi o grande objetivo⁴² a nível de aprendizagens no âmbito da matemática. Que por sua vez foi alcançado, as crianças demonstraram que desta forma, tornou-se muito mais fácil para compreender como funcionam as conversões. Durante as entrevistas pude perceber este facto, à medida que lhes questionava acerca do m² as crianças mencionavam à partida: “aprendemos que 100 dm² formam 1m²!” (B, J e H). No entanto, esta não foi a única aprendizagem que as crianças realizaram com estas tarefas, as próprias crianças têm essa noção e expressaram-no dizendo que aprenderam mais acerca: “do ambiente, da poluição!” (A e E); “Poupar a água” (C); “desenhámos padrões inspirados nos países lusófonos” (B); “ajudar mais as pessoas” (H).

“Diz não à poluição”

Já na sequência de tarefas com o tema “a poluição”⁴³, as crianças contactaram com as características do poema- como a escrita em verso e a rima, a maioria das crianças teve estes aspetos em conta quando criaram o seu poema, como podemos verificar na figura 8 um exemplo (consultar restantes poemas em anexo⁴⁴). Para além de conteúdos do português, as crianças tiveram de mobilizar, no fundo, conteúdos de estudo do meio⁴⁵. Em relação aos poemas que as crianças escreveram, foram baseados no vídeo “Diz Não à Poluição”, não foi solicitado mais nenhum requisito para que cada um fosse único.

⁴² Anexo B.5- o Placar 1m²Anexo- C. 5

⁴³ Anexo B.6- “Diz Não à Poluição” (Vídeo, poema e melodia)

⁴⁴ Anexo K.2- Poemas realizados

⁴⁵ Anexo- C.6

Diz Não há poluição!

Não deitem lixo para o chão
Por isso, diz não à poluição
Contamos contigo para ajudar o planeta
A poluição é uma grande treta

Atiras lixo para o chão,
Mas podes o teu país prejudicar
Não o prejudiques,
Aproveita para fazeres piqueniques

Ajuda o planeta com o coração
Em vez de poluir
Tens de sorrir

Poema 1

Figura 8- poema realizado por uma criança

Constatamos que no referente poema, a criança é sensível ao tema da poluição, na medida em que relaciona esta questão a um mau estar, a uma má atitude, uma atitude que provoca algo mau no planeta. Podemos verificar ainda, que retrata uma visão muito realista do problema e transmite isso com um ligeiro humor. Que a torna criativa. Mobiliza vocabulário que tem a ver com o tema. Em relação às características do poema e a sua estrutura, a criança recorreu a duas quadras e um terceto para a escrita do poema, utilizando a rima emparelhada.

Contudo, analisando todos os poemas mediante critérios de análise⁴⁶ mais abrangentes, pode-se afirmar que a maioria da turma mobiliza conhecimento acerca das consequências reais que a poluição pode causar, bem como efetua rimas ao longo do poema; todos os alunos demonstram sensibilidade para este tema, bem como usam palavras do campo lexical da palavra “poluição”; seis poemas apresentam características mais criativas, na medida em que se destacam pela sua diferença; e dez poemas apresentam situações reais do dia-a-dia, fazendo articulação com o tema do poema. Partindo destes resultados, pode-se afirmar que a turma mobilizou

⁴⁶ Anexos L.6- Critérios de Análise dos poemas “Diz Não à Poluição”

conhecimento acerca do tema partindo das suas habilidades expressivas, poéticas e sensíveis.

4.1.3 *Desenvolvimento pessoal*

O presente subtópico destaca-se dos demais, por ser transversal e, fundamentalmente, focalizado nas demonstrações de evolução das crianças, ao nível de competências como: autoconfiança, autoestima e resiliência. No decorrer das entrevistas, algumas crianças revelaram que sentiram dificuldades em certas ocasiões, mas que esse aspeto tinha um lado positivo, o de superação. Ao debruçarmo-nos sob o momento em que uma criança acrescenta numa das entrevistas: “Eu gostei, porque tivemos muita paciência também a fazer a modelagem e a pintura” (C). Deste modo, é possível afirmar que, para além das aprendizagens de conteúdos no âmbito das componentes do currículo, efetivaram aprendizagens que acabaram por contribuir para o desenvolvimento de aptidões que lhes podem ser úteis noutros contextos, como por exemplo *capacidade de saber esperar*- a paciência. Na modelagem da escultura, após o momento de modelagem passou-se ao momento de espera pela secagem, para finalmente pintá-la. A criança demonstra que ter paciência é algo positivo e existe um reconhecimento de desenvolvimento pessoal por parte da criança.

Um facto é que as crianças investiram e dedicaram-se a todas as tarefas. Alguns pares realizaram sólidos mais complexos⁴⁷ pelo elevado número de arestas e vértices. Neste sentido, surge o desenvolvimento da capacidade de saber lidar com dificuldades, assim que faço questões às crianças sobre esta tarefa obtenho respostas como “nem fales nisso! O nosso estava sempre a cair” (I), “(...) tivemos também paciência e baralhamo-nos também, pois era um pouco complicada a construção” (C), “eu gostei, por um lado eu esforcei-me para construir aquilo e por outro, tive de ter muita

⁴⁷ Anexo L.2- Critérios de Análise dos Sólidos Geométricos

paciência para conseguir enfiar os palitos na plasticina. Eu fiz um prisma hexagonal, era o mais difícil” (A). A sua dedicação nesta tarefa permitiu-lhes memorizar e compreender os nomes dos sólidos que construíram, na medida em que todas as crianças conseguiram mencionar os nomes dos seus sólidos dois meses após a tarefa (quando foram realizadas as entrevistas no final da intervenção) como em título de exemplo “o meu era um prisma hexagonal” (E) “eu tinha de fazer um prisma triangular” (B).

As danças lusófonas resultaram, também, na superação de dificuldades. De forma a evidenciar esta ideia, destaco as seguintes respostas: “também serviu para terminar com o meu medo de dançar à frente das pessoas...” (A), “eu também perdi a vergonha” (B), uma criança ainda conclui, “mas depois no fim todos conseguimos dançar!” (A). Este aspeto permitiu que esta intervenção e aprendizagens fossem mais significativas para as crianças. Ultrapassadas as dificuldades, as crianças tiveram gosto em realizar esta tarefa como é verificável nas fotografias das apresentações⁴⁸. Contribuindo para o desenvolvimento de capacidades como resiliência, bem como a autoconfiança.

4.2 Aprender que há vários modos de aprender

Ao longo da minha intervenção utilizei frequentemente a expressão “há vários modos de aprender”. Apesar de acreditar que muitos professores estejam de acordo com este pensamento, a verdade é que a maior parte das minhas experiências em sala de aula foi a observação de métodos transmissivos e o uso do manual quase que exclusivo. Embora este método possa reproduzir resultados positivos, queria que os alunos pudessem ter contacto com esta ideia e que também se apercebessem de alternativas de aprender, daí o título: *Aprender que há vários modos de aprender*.

⁴⁸ Anexo L.4- Critérios de Análise das Apresentações das Danças Lusófonas

4.2.1 Exploração Criativa- Aprender através das Artes

Partindo da pintura e da escultura, verifiquei que as crianças participaram de modo positivo, demonstrando interesse em todas as propostas. Várias mencionaram que certas tarefas contribuíram para a aprendizagem de conteúdos inerentes a outras tarefas. Em título de exemplo, um aluno destacou: “eu gostei de ter uma ideia de saber o que elas [formigas] faziam e a chuva de ideias ajudou nisso” (B). Mediante esta afirmação, através da chuva de ideias os alunos contactaram com diversos aspetos acerca das formigas, referidos anteriormente, que posteriormente mobilizaram para a realização da escultura.

Durante a atividade “as formigas”, no âmbito do Estudo do Meio, a modelagem foi uma técnica popular entre os alunos, com diversos a mencionar o seu apreço: “Eu gostei daquela parte quando nós estávamos a fazer a modelagem da formiga” (C) e “eu gostei (...) de fazer a formiga com a pasta de sal” (A).

Segundo as minhas notas de campo (maio, 2019), as crianças possuíam pouco contacto prático com a escultura, apesar de terem observado esculturas ao longo das suas vidas, pouco ou nada contaram com a modelagem. Este aspeto é observável nas esculturas, como foi referido no subtópico das *Aprendizagens Artísticas*, que por sua vez aparentam ser na maioria mais rudimentares. Assim, na realização desta tarefa as crianças demonstraram gosto, não somente pela inovação, como pela natureza prática, exploratória e estimulante a nível dos sentidos.

Partindo da obra *Calmaria II* (1929), o aluno (B) refere que esta “ajudou a conhecermos melhor os sólidos”. A criança faz essa referência devido ao facto de a obra conter sólidos geométricos, a discussão em grande grupo permitiu a exploração dos sólidos presentes na obra e, conseqüentemente, fez com que as crianças se lembrassem de outros sólidos.

Neste sentido, a obra não ajudou a conhecer efetivamente melhor os sólidos, mas permitiu que se lembrassem dos mesmos.

Nas *Danças e Músicas Lusófonas*, para além dos conteúdos⁴⁹ programáticos, está inerente a integração cultural da comunidade escolar, dois aspetos fundamentais que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A tarefa apresenta inovação pelo facto de promover aprendizagem partindo das músicas e danças lusófonas. Através da transcrição de um ensaio⁵⁰ as crianças demonstram que reconhecem a conexão entre determinado estilo de música e o país lusófono referente à sua origem.

Através dos desenhos do *Placar o m²*, as crianças ao olharem para o mesmo, recordariam todo o trabalho que desenharam, consequentemente, recordariam as aprendizagens inerentes. Ademais, o interesse e gosto pelo desenho, contribui para que as crianças se relembrem das aprendizagens. Uma criança refere “sim e para além disso eu também gostei porque gosto muito de desenhar! (J). Tendo em conta esse facto, esta tarefa também foi significativa para as crianças por esse motivo.

Na sequência de tarefas com o tema “a poluição”, por intermédio da gravação de vídeo, as crianças contactaram com um domínio da expressão visual diferente do que tinham contactado. Partindo deste objeto indutor escreveram os seus poemas⁵¹, que devido à gravação do vídeo ter decorrido gravado mesmo na praia e ao observar a mensagem que a sua dramatização transmitiu, todas as crianças demonstram sensibilidade ao tema “poluição”, focando especialmente nas atitudes responsáveis pela poluição dos mares.

⁴⁹ Anexo- C. 4

⁵⁰ Anexo D – Transcrição do diálogo num ensaio das Danças Lusófonas

⁵¹ Anexos L.6- Critérios de Análise dos poemas “Diz Não à Poluição”

Neste sentido, os poemas não revelam somente sensibilidade, mas sim ilustram a consciência que se trata de algo negativo. De acordo com as entrevistas, onde as crianças expressam que não contactavam com atividades musicais, deste modo, a melodia do poema, permitiu que as crianças compreendessem melhor a musicalidade dos poemas mesmo não cantados.

4.2.3 A Partilha como ponte rumo às aprendizagens- O trabalho com a família

A ida dos familiares à escola, foi considerada pelo sentido de as crianças contactarem com histórias reais de pessoas nacionais de países lusófonos. Ao longo do estágio, foi perceptível que a professora cooperante mantinha contacto com as famílias de modo próximo, o que já as incluía no processo de aprendizagem das crianças. O *Talk-Show* surge como objeto indutor do conteúdo⁵² “Países Lusófonos, cujo objetivo foi partilha de histórias por parte de pessoas exteriores à sala de aula com nacionalidade de algum país lusófono. Assim surge a presença de alguns familiares dos alunos na sala de aula, de forma a partilharem a sua experiência, tornando a transmissão de saberes mais genuína e significativa.

A sua presença na sala possuiu grande impacto, na medida em que as crianças escutaram as histórias e “silenciosamente prestavam muita atenção ao que era dito, sentido cada história que os familiares partilhavam mostrando admiração pela sua cultura” (NC, 7/05/2019). As próprias crianças reconheceram a importâncias destas partilhas, citando um aluno “é importante sabermos mais sobre os países” (B). E que melhor modo de aprender do que com pessoas que, para além das suas vivências, têm uma relação próxima com as crianças? Nesse sentido, a partilha das famílias emerge como um novo modo de aprender, porque permitiu uma contextualização dos conteúdos,

⁵² Anexo- C. 3

como permitiu que as crianças se envolvessem de um modo diferente caso fosse eu ou a professora a dinamizar.

Assim, importa referir que, no decorrer das entrevistas, todas as crianças destacaram a importância desta intervenção, uma vez que realmente sentiram que aprenderam: “eu gostei aprendi mais sobre esses países (I); “eu gostei, porque aprendemos mais, desenvolvemos mais conhecimentos...” (J); “nós aprendemos que os países eram lusófonos” (H). Em síntese, através deste dados é possível verificar que esta tarefa proporcionou aprendizagens significativas para as crianças, uma vez que para além do gosto que demonstraram, apresentam saber todos os países lusófonos (nas entrevistas⁵³) bem como fazem ligações com as músicas e danças tradicionais, como já referido anteriormente, acrescentado ainda pormenores que os familiares referiram ao longo da sessão que não foram abordados posteriormente (como por exemplo quando o aluno E refere que aprendeu que existia o Crioulo).

4.2.8 A cooperação enquanto promotora de aprendizagens

No decorrer da intervenção foi privilegiada a metodologia de trabalho de grupo, seja em grande grupo, com toda a turma, grupos intermédios de quatro a cinco elementos e pequenos grupos de dois ou três elementos. No seguimento desta ideia, a turma trabalhou em grupo em todas as tarefas exceto na escrita do poema e dos desenhos do Placar 1m².

O trabalho cooperativo surge como promotor de aprendizagem através das partilhas que as crianças iam realizando umas com as outras. Em título de exemplo, na construção do sólido “os pares cooperaram para construir o sólido, pois seria muito mais difícil realizar individualmente, principalmente os sólidos com maior número de arestas e vértices, pois teria de se usar mais palitos e plasticina” (NC, abril, 2019).

⁵³ Anexo A.1- Transcrição das Entrevistas

Nas tarefas em que trabalhámos em grande grupo (turma), é o caso da chuva de ideias⁵⁴, *Talk-show*, das danças lusófonas, em todas as crianças se envolveram de forma ativa. Na chuva de ideias, cada uma ao mencionar uma característica das formigas estava a contribuir para a aprendizagem de outro colega; no *Talk-Show*, ao realizar uma pergunta aos familiares, está a promover a aprendizagem que provém da resposta do familiar; nas danças lusófonas, como haviam crianças na turma com ascendência de países lusófonos sabiam dançar determinados estilos de dança, deste modo ajudaram os colegas a otimizar os seus movimentos.

Ao proporcionar diferentes modos de aprender, percebemos o quanto importante é o impacto que tem na relação ensino-aprendizagem. Nas temáticas apresentadas, verificamos no primeiro tópico o envolvimento das crianças na integração de saberes enquanto realizam explorações criativas através das artes; no segundo subtópico é salientada a partilha de conhecimentos ao incluir-se a família na sala de aula, criando uma ponte entre a família e as aprendizagens escolares das crianças; por fim, no último subtópico aborda-se o trabalho cooperativo enquanto promotor de aprendizagens no âmbito dos saberes como promotor da entreaajuda e a contribuição dos pares para o desenvolvimento de cada criança individualmente. Estes três aspetos abordados, são apenas exemplos de que pode promover as aprendizagens de diferentes modos e que as crianças beneficiam com essas experiências.

⁵⁴ Anexo D, figura 1

4.3 Percepções sobre o trabalho

4.3.1 As percepções das crianças

O Interesse e gosto

No decorrer das entrevistas realizadas às crianças foi questionado as suas opiniões em relação a cada tarefa individualmente, onde as crianças se manifestaram unanimemente de forma positiva. Ao longo de toda a intervenção as crianças transmitiram apreço e gosto pelas práticas realizadas. Podemos validar esta ideia quando as crianças mencionam: “eu gostei, eu acho que aprendemos que não devemos poluir e essas coisas, que devíamos ajudar mais as pessoas” (H).

Tendo por base as entrevistas, é de destacar as “danças lusófonas” como a sua tarefa preferida. Penso que possa ter sido importante para as crianças por diversas razões: se pensarmos nas crianças com ascendências nos países abordados, estas sentiram-se incluídas na turma/escola, o que é realmente positivo, principalmente para a sua autoestima e autoconfiança; outra possível razão, poderá ser pelo facto da dança ser pouco abordada nas escolas e deste modo, acaba por ser algo inovador para as crianças; por outro lado, a observação realizada, permitiu-me perceber que na turma alguns alunos tinham gosto natural pela dança e, desta forma, conseguiram um contacto mais próximo da dança e o seu mundo, não só com a técnica como a vertente performativa relacionada com a exposição ao público; por fim, uma última, reside na autossuperação, não só a nível físico como a nível psicológico, muitas crianças mencionam que foi algo difícil, que tinham vergonha que não se sentiam bem, quando no fim todas superaram esses sentimentos obtendo um resultado que os deixou muito orgulhosas, como podemos observar nas fotografias das apresentações⁵⁵.

⁵⁵ Anexo L.4- Critérios de Análise das Apresentações das Danças Lusófonas

O que Sentiram

Fazer com que as crianças aprendessem os conteúdos programáticos previstos para o 4.º ano era um dos objetivos de todo trabalho realizado, não obstante, de igual forma se preconizava o trabalho promotor de desenvolvimento pessoal, despertar os sentidos e emoções das crianças.

No seguimento do subtópico abordado acima, as crianças abordaram diversas vezes nas entrevistas o modo como se sentiram e as suas emoções em relação a cada tarefa desenvolvida, este aspeto é observável quando as crianças referem, por exemplo, “eu gostei e também me senti bem” (I).

Uma criança, partilha que ao ter a sua mãe na sala de aula, a partilhar as suas experiências e conhecimentos com toda a turma, foi algo que positivo, transmitindo-o com felicidade “a minha mãe ali yeyyyy!” (B). A partir desta interjeição a criança demonstra orgulho na mãe e o gosto pela sua história, neste sentido, para esta criança foi importante a partilha da sua cultura, bem como, a valorização da mesma pelos colegas.

Na sequência do trabalho realizado, todas as tarefas causaram, de modos diferentes, reações e sensações nas crianças. No entanto, destaco quando duas crianças expressaram a sua reação ao responderem à questão “O que sentiram na tarefa da melodia do poema?” ao que responderam “emoção” (E e F). Apesar de não explicarem de forma clara o que queriam dizer com “emoção”, é perceptível que foi um momento significativo para as mesmas.

Envolvimento e Participação

No decorrer da implementação pedagógica as crianças demonstraram envolvimento, bem como participaram em tudo o que foi proposto. Foi possível verificar o seu esforço e empenho, as próprias crianças têm noção disso, tal como uma realça numa entrevista “por um lado eu esforcei-me para construir aquilo” (A). A recessão positiva das crianças a qualquer ideia e ou solicitação permitiu que houvesse sempre bom ambiente de trabalho, tiveram

maioritariamente um comportamento exemplar, ou seja, adequaram maioritariamente o seu comportamento às regras e ambiente de cada tarefa, principalmente ao longo dos trabalhos de grupo, que por sua vez demonstraram entreadajuda, o que fez com que tivessem excelentes resultados.

4.3.2 *Desafios e constrangimentos*

No que concerne a cada resultado, as crianças demonstraram e referiram aspetos que dificultaram por vezes o trabalho, nomeadamente aspetos a nível de sentimentos, como a vergonha, bem como lidar com desafios surgidos pelo grau de dificuldade inerente a cada tarefa.

É de salientar dois momentos em que o comportamento de algumas crianças foi um constrangimento: quando em grupos as crianças procuravam os sólidos geométricos na obra *Calmaria II* (1929); e, quando era para realizar o vídeo “Diz Não à Poluição”. No primeiro momento, foi o primeiro trabalho de grupo com quatro e cinco elementos que dinamizei com a turma e, como foi no início do estágio, as crianças estavam demasiado agitadas, não respeitando as regras apresentadas no início da sessão, o que dificultou a gestão da sessão. No segundo momento, quando foi para gravar o vídeo “Diz Não à Poluição” na praia, um grupo de três crianças não quis participar, ao que foi respeitado, contudo no momento da gravação, interferiram ao fazerem barulhos propositados para não se ouvir (NC, 2019).

Estes aspetos foram resolvidos com as crianças através do diálogo e foi possível realizar as tarefas de qualquer forma. Uma das conclusões retiradas destes constrangimentos é que o trabalho de grupo realizado com menor número de elementos acabou por obter melhores resultados e de correr melhor em relação aos trabalhos realizados com maior número de elementos no grupo, ou seja, no caso da construção e pintura das formigas e na construção do sólido geométrico em relação à tarefa à procura dos sólidos e nas melodias para o poema. Podemos perceber através desta citação o

ambiente da tarefa construção das formigas “As crianças transmitiram ter gosto pelo que estavam a fazer e interesse ao mostrarem-se empenhadas na tarefa” (NC, março, 2019); em contrapartida, apresento uma citação da tarefa à procura dos sólidos geométricos que transmite o contrário “por vezes senti-me pouco de dificuldade em captar a atenção dos grupos, pois foi uma tarefa realizada no início do estágio, ou seja, conhecia pouco a turma e os alunos estavam com alguma agitação” (NC, abril, 2019) .

Capítulo 5 - Considerações Finais

Com o presente estudo *As Artes e Aprendizagens Interdisciplinares* procurou-se compreender de que forma as áreas artísticas integradas com as restantes áreas disciplinares contribuíam para a compreensão dos conteúdos visados como para o bem-estar físico e psicológico das crianças.

No ensino, os principais objetivos recaem no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Em conformidade, quando existe uma carência perene em determinadas áreas, não se está a atingir o objetivo da aprendizagem no seu todo. Esta foi uma das preocupações que me motivaram na realização deste estudo.

“Sensíveis à contradição estrutural que a escola enfrenta, os professores apostam na interdisciplinaridade como prática de ensino capaz de permitir contornar a tendência a uma cada vez maior sobrecarga, compartimento lotação e abstração dos conteúdos programáticos” (Pombo, 2021, p. 110).

A interdisciplinaridade surge neste estudo como forma de combater esta preocupação, contribuindo para um trabalho mais rico em todas as áreas; permitindo quebrar as barreiras temporais impostas pelo programa de cada disciplina.

Esta dinâmica contribui como modo heurísticos de combater os conhecimentos fragmentados que dificultam a visão global do mundo e das suas complexidades em virtude da aquisição de conhecimentos holísticos.

Através da interdisciplinaridade foi possível perceber a complexidade dos temas trabalhados como por exemplo os *Países lusófonos*, permitindo a criação de uma aprendizagem mais rica - isto é, um enriquecimento do sentido das aprendizagens e da sua globalidade (Fourez, Maingain, & Dufour, 2002).

Neste sentido, num projeto ou prática interdisciplinar identifica-se os contextos e objetivos do estudo, seja cognitivos, culturais ou emocionais, o professor não é o único elemento a perceber a visão global das questões em análise; contudo o professor possui o papel fundamental de mediador durante o processo do projeto. (Fourez, Maingain, & Dufour, 2002)

As artes contribuíram de forma significativa para a formação das crianças, a nível dos conteúdos do programa, bem como a nível de desenvolvimento pessoal.

A promoção de bem-estar nas crianças foi um elemento que tive em atenção ao longo da intervenção e que fiz questão de mencionar por ser um aspeto importante para mim. Para além de ser um fator que influencia a receptividade das crianças perante o que lhes é solicitado, influencia sobretudo o estado da criança e a relação afetiva.

No âmbito da vertente artística as tarefas realizadas promoveram bem-estar às crianças permitindo-lhes superarem dificuldades não só a nível físico, como a nível emocional.

Os objetivos visados na realização das distintas tarefas foram pensados por mim e tento por base as Aprendizagens Essenciais do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico. Foram desenvolvidos objetivos referentes, a todas as Áreas de Educação Artística (artes visuais, dança, expressão dramática/teatro e música); a Cidadania e Desenvolvimento; Estudo do Meio; Português; e Matemática.

Neste sentido as aprendizagens realizaram-se de forma articulada em pequenas sequências para que fizessem sentido para as crianças; foi verificável que existiu aquisição de vários conhecimentos no âmbito de todas as áreas trabalhadas.

Assim, pode-se afirmar que as áreas científicas e artísticas não são singulares no contributo para o desenvolvimento do saber; desta forma pode-se superar a ideia utópica da inclusão das artes com as disciplinas científicas,

mesmo com as suas diferenças efetivamente contribuem mutuamente para aprendizagens entre si - na medida em que ambas se manifestam através das suas experiências e do pensamento livre (Housen, et al., 2000).

Um aspeto relevante, que influenciou o estudo positivamente, foi a dinâmica de trabalho de grupo, de outra forma os resultados não seriam tão ricos; os trabalhos de grupo ao longo da infância são fundamentais para aquisição de aprendizagens sociais, devido à influência que tem no desenvolvimento cognitivo e emocional de cada um (Sousa A. , 2003).

O referente projeto à semelhança de outros estudos revela limitações, como intervenções da minha parte que por sua vez influenciaram o estudo, ou intervenções da parte das crianças que influenciaram por vezes dinâmicas pedagógicas.

No caso da tarefa de escrita de poemas, sinto que o facto de não ter mostrado um exemplo de poema antes da escrita tenha dificultado, como apercebi-me de imediato deste facto, dei exemplos oralmente que acabaram por influenciar a escrita das crianças, na medida em que muitos dos poemas por enquadrarem esses exemplos ficaram demasiado idênticos perdendo um pouco a riqueza individual.

Quando nos referimos à interdisciplinaridade, após a dinâmica de articulação disciplinar é da sua premissa a realização de uma síntese no final acerca do que se aprendeu em cada disciplina (Fourez, Maingain, & Dufour, 2002). Este aspeto acabou por não ser bem conseguido na minha intervenção, devido à síntese ter sido realizada oralmente e de uma forma mais superficial, talvez devido ao tempo de intervenção ser limitado. Posto isto, considero que poderia ter sido mais enriquecedor se a síntese fosse registada numa tabela realizada para cada tarefa, de modo a registar as aprendizagens adquiridas no que diz respeito a cada disciplina.

No decorrer das Entrevistas, apesar de ter um guião, em conversa com as crianças acabei por não questionar acerca de uma tarefa (vídeo “Diz Não á Poluição”), acredito que seria benéfico perceber se as crianças mantinham contacto com suportes audiovisuais e de que forma consideravam que aprendiam através dos mesmos. Para além disso, as questões realizadas nas entrevistas acabaram por ser redutoras em relação ao tipo de resposta que poderia obter, o que influenciou a nível de dados obtidos.

No momento de gravação do vídeo, um grupo de três crianças mencionou que não queria participar. Essa escolha foi respeitada, pois estávamos numa visita de estudo à praia e neste sentido percebi o grupo de crianças. Contudo, exatamente no momento de gravação o grupo que não queria participar fez sons de modo a interferir intencionalmente na tarefa o que acabou por perturbar quem estava a participar e influenciar a predisposição dos mesmo para gravar novamente o vídeo.

Outro aspeto que influenciou o estudo, neste caso de forma positiva, recai na abordagem de uma Pedagogia Ativa, que se traduz em fazer com que as crianças explorem situações que promovem a construção de aprendizagens (Sousa A. , 2003). Possivelmente, devido às características referidas, no decorrer da intervenção foi notável a envolvimento das crianças nas tarefas.

Enquanto futura professora, este estudo permitiu-me acreditar que é possível uma educação holística, podendo “definir-se educação holística, como um processo que se inspira em métodos ativos dirigindo-se à pessoa como um todo, isto é, razão, intuição, sensação e emoção.” (Valente, 2000, p. 146)

O mundo evolui e os docentes evoluem consoante as suas reflexões sob valores do presente (Arends, 1995). Sendo esta a ideia que tenciono preservar enquanto futura profissional da área educacional.

Futuramente, apreende-me a ideia do ensinar um grupo de crianças numa sala de aula, tendo por base a situação presente: a limitada exposição às áreas artísticas e a pobreza que é a fragmentação das disciplinas.

A escola enquanto local onde as crianças passam a maior parte do seu dia, desempenha um papel de grande importância na formação do desenvolvimento das crianças. Desta forma sinto que seja papel dos professores e das escolas:

Desenvolver processos, de modo a convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos em função dos seus projetos pessoais, numa perspectiva mais dinâmica, mais autónoma, em que os alunos deixam de ser crianças prisioneiras dentro de quatro paredes, em lógicas lineares de aprendizagem, reféns de corpos sentados e quietos em silêncio memorizando saberes que de algum modo são impostos (Neto, 2020, p. 127)

É de grande importância para mim ter conseguido desenvolver com as crianças o trabalho nas áreas artísticas, na medida em que (de acordo com as minhas experiências) permanece o estigma de muitos docentes - *não existe muito tempo para isso* [artes]. Quando são componentes do currículo que contribuem igualmente para o desenvolvimento dos indivíduos. Enquanto futura docente, pretendo dar continuidade a estas práticas, tendo em consideração o impacto que possuem na vida das crianças.

Outra reflexão pertinente para mim enquanto futura docente incide no facto de ter conseguido envolver as famílias na minha intervenção, no sentido em que é de grande importância o trabalho realizado com as famílias; este foi possível graças à professora cooperante, que sempre se demonstrou recetiva a tudo o que lhe era proposto da minha parte.

As opções e dinâmicas de intervenção, nomeadamente - interdisciplinaridade, pedagogia ativa e trabalho de grupo tiveram um papel preponderante na minha implementação, revelando-se abordagens úteis e

benéficas no processo ensino-aprendizagem, que tenciono mobilizar no futuro ao implementar as minhas práticas.

Finalmente, é de salientar que foi um período de grande aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional, pois aprender a ser professor é um processo complexo que não tem fim, cheio de desafios e emoções (Arends, 1995).

Junto da Professora Cooperante, aprendia que é importante manter sempre um olhar positivo e de mediação de acontecimentos que vão surgindo ao longo da prática pedagógica. O que permitiu observar questões menos positivas de um modo encorajador e a mobilização de diferentes estratégias.

As crianças são quem mais nos ensina, com as suas conversas, com as suas questões, com os seus gestos. Este projeto foi pensado de forma que pudesse ser adaptado ao grupo com quem iria contactar. E na minha opinião, não poderia ter sido outro, porque foram estas as crianças que deram sentido ao mesmo, enriquecendo-o com os suas personalidades e vivências.

Comigo mesma, aprendi a não me limitar, a respeitar o processo, a aceitar os resultados, a respeitar liberdades e individualidades.

Referências

- Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago . (2017-2021). Projeto Educativo. *A diferença do Saber* .
- Aguilar, J. (11 de Março de 2021). The continuing importance of an arts education in a stem world. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=IbTvb9cbzkc>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, F. V. (2018). A observação.
- Almeida, F., & Pinto, J. (2018). Programa de Unidade Curricular. *Seminário de Investigação sobre Práticas Pedagógicas*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. ASA.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, N. L. (2020). *Sentidos, o grande livro das perturbações de desenvolvimento e comportamento*. Lua de papel.
- Artes, P. N. (2019-2024). *Uma estratégia um Manifesto*.
- Bahia, S. (2010). Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou “como levar clio à escola”. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 47-58.
- Beltrán, L. (2000). Globalização e reeducação expressivo-artística: E pela asa do sonho eu me crio. Em Vários, *Educação pela Arte* (pp. 127-142). Livros Horizonte.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cabeleira, H. (2017). “A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente”. *Revista Matéria-Prima Vol.5*, (pp. 132-141).
- Coletto, D. C. (2010). A importância da arte para a formação da criança . *Revista conteúdo*, (pp. 137-152).
- Costa, H. M. (2014). *Relação família-escola um olhar de ecologia humana entre o ensino público e o privado*. De Facto Editores.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e práticas*. Edições Almedina.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Criatividade: Fluxo e a psicologia da descoberta e invenção*. HarperCollins Publishers.
- Diário da República. (6 de julho de 2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018*, p. 2928 a 2943. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Diário da República. (6 de julho de 2018). Artigo 11.º. *Decreto-Lei n.º 55/2018*, p. 2932 a 2933. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (R. Portuguesa, Editor) Obtido em 18 de Setembro de 2023, de Direção-Geral de Educação: <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

- d'Oliveira Martins, Guilherme; Sousa Gomes, Carlos Alberto; Leitão Brocardo, Joana Maria; Pedroso, José; Carrilho, José; Silva, Luísa; da Encarnação, Maria; Horta, Maria; Calçada, Maria; Nery, Rui; Rodrigues, Sónia (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral de Educação.
- Eça, T. T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 52, (pp. 127-146).
- EURYDICE. (2010). *Educação artística e cultural nas escolas*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky. *Revista Portuguesa de Educação*, (pp. 273-291).
- Fiori, N. (2006). *As neurociências cognitivas*. Instituto Piaget.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. (Janeiro-Abril de 2005). Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, (pp. 85-91).
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Instituto Piaget.
- Gonçalves, E. (2000). A arte descobre a criança A criança descobre a arte. Em Vários, *Educação pela arte estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Livros Horizonte.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Hall, P., & Weaver, L. (2001). Interdisciplinary education and teamwork: A long and winding road. *Medical Education*, (pp. 867-875).

- Hohman, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouse Gulbenkian.
- Housen, Abigail; Funch, Bjarne Sode; Martindale, Colin; Leontiev, Dmitry A.; Marques, Elisa De Barros; Höge, Holger; Fróis, João Pedro; Parsons, Michael; Yenawine, Philip; Gonçalves, Rui Mário (2000). *Educação estética e artística abordagens transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J.-M. D., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha da dados fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Kowalski, I. (2000). Educação estética: A fruição nos primeiros anos do ensino básico. Em Vários, *Educação pela Arte* (p. 119 a 126). Livros Horizonte.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância. *Cadernos na Educação de Infância n.º 96*, (pp. 47-49).
- Lacerda, M. R. (2016). *Criatividade, inteligência e desempenho escolar: Construtos relacionados*. Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Horizontes Pedagógicos.
- Marques, A. S. (2012). Dança, criatividade e educação artística: Um cruzamento essencial e exequível. *Revista portuguesa de educação artística, n.º 2*, (pp. 59-72).
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projeto educativo*. Edições ASA.

- Martins, D., Gonçalves, J., Rodrigues, P., Vieira, R., & Marques, V. (2012).
A importância da criatividade no desenvolvimento do indivíduo.
Revista portuguesa de educação artística.
doi:<https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.83>
- Mateus, R., Damião, H. M., Festas, M. I., & Marques, E. (Janeiro de 2017).
Educação estética e artística no currículo português do 1.º ciclo do
ensino básico: uma via de concretização. (I. d. Coimbra, Ed.)
Pessoas e ideias em trânsito percursos imaginários .
doi:https://doi.org/10.14195/978-989-26-1362-8_10
- Máximo, L. E. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto
Editora.
- Melo, A. (2003). *Aventuras no mundo da arte*. Assírio & Alvim.
- Melo, A. (2018). Metamorfoses do sistema da arte contemporânea no século
XXI. *Arte além da arte*, pp. 39-51.
- Minayo, M. C., & Costa, A. P. (2018). Revista lusófona de educação. (U. L.
Tecnologias, Ed.) *Fundamentos teóricos das técnicas de investigação
qualitativa, n.º 40*, pp. 10-20. doi:<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>
- Ministério da Educação. (2018). Educação artística- artes visuais. Em
Aprendizagens essenciais | articulação com o perfil do aluno.
República Portuguesa .
- Ministério de Educação. (2018). Matemática. Em *Aprendizagens essenciais
articulação com o perfil dos alunos*. República Portuguesa.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- a urgência de brincar e ser ativo*.
Contraponto.
- Pombo, O. (2021). *Interdisciplinaridade ambições e limites*. Alêtheia Editors.

- Pombo, O., & Levy, H. M. (1994). *A interdisciplinaridade reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em G. (ORG), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Raposo, M. E. (2004). *A construção da pessoa: educação artística e competências transversais*. Universidade nova de Lisboa.
- República Portuguesa Educação. (s.d.). *Aprendizagens Essenciais- Ensino Básico*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Robinson, S. K. (Fevereiro de 2006). Do schools kill creativity? Em TED (Ed.). Obtido de https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?subtitle=pt
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de ensino*. Fundação Manuel Leão.
- Salazar, A. (2003). *O que é a arte?* Campo das Letras.
- Santos, G. D. (2000). Dançoterapia: Interfaces de uma abordagem. Em Vários, *Educação pela arte*. Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação 1.º Volume bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação 2.º Volume drama e dança*. Instituto Piaget.
- Sousa, M. D., Mateu, A. C., Teixeira, A. R., Rodrigues, A. I., & Oliveira, A. M. (2021). Criatividade e o cérebro dos criadores: potenciação educativa. Em Vários, *Criatividade e desenvolvimento humano- Volume 2* (pp. 15-28). Pimenta Cultural. Obtido de

https://cepedgarmorin.com/wp-content/uploads/2022/11/eBook_Criatividade-desenvolvimento.pdf

Spelt, E. J., Biemans, H., & Tobi, H. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educ psychol rev*, (pp. 365-378).

Tauchen, G., Fávero, A. A., & Alvarenga, A. M. (Maio/Agosto de 2017). Interdisciplinaridade: da simplificação ao pensamento complexo. *Educação e filosofia*, (pp. 1011-1032).

Valente, L. (2000). Da educação pela arte às expressões artísticas integradas: contributos de uma formação holística de professores. Em Vários, *Educação pela arte* (pp. 143-150). Livros Horizonte.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Instituto Piaget.

Anexos

Anexo A- Guião das Entrevistas

Objetivos da entrevista:

- Identificar conhecimentos através das respostas das crianças;
 - Identificar as suas opiniões e sentimentos acerca das intervenções.
-
- 1- O que sentiram ao realizar a tarefa da construção das formigas?
 - 2- O que acham que aprenderam ao realizá-la?
 - 3- O que mais gostaram quando a realizaram?
 - 4- Recordam-se da tarefa do quadro com sólidos?
 - 5- Acham que foi uma boa tarefa? Porquê?
 - 6- Sentem que aprenderam algo com a tarefa? O quê?
 - 7- E quando construímos os sólidos geométricos, gostaram da tarefa? Porquê?
 - 8- O que sentiram ao realizá-la?
 - 9- Sentem que aprenderam alguma coisa? O quê? Facilitou a compreensão de algo?
 - 10- O que sentiram quando os familiares foram à sala falar do seu país?
 - 11- Aprenderam algo? O quê?
 - 12- O que sentiram quando realizamos as danças lusófonas?
 - 13- Aprenderam algo? O quê?
 - 14- Gostaram de realizar a tarefa do M²? Porquê?
 - 15- O que aprenderam com a tarefa?
 - 16- E em relação ao poema e a sua melodia? O que acharam?
 - 17- De todas as tarefas qual a que mais gostaram? Porquê?

Anexo A.1- Transcrição das Entrevistas

Entrevista 1:

“As formigas”

Estudante: eu queria saber o que vocês sentiram quando vocês realizaram a tarefa da construção das formigas?

Aluno A: eu senti-me bem, gostei.

Estudante: gostaste de fazer? Sim?!

Alunos B: eu gostei de ter uma ideia de saber o que elas faziam e a chuva de ideias ajudou nisso.

Aluno C: Eu gostei, porque tivemos muita paciência também a fazer a modelagem e a pintura.

Estudante: Sim e ficaram a saber mais sobre formigas?

Os três alunos: Sim!

Aluno A: Ficamos a saber que elas fazem buracos para se abrigarem.

Aluna B: Recolhem comida no Verão para não saírem de casa no inverno.

Estudante: E o que mais gostaram quando realizaram essa tarefa?

Aluno C: Eu gostei daquela parte quando nós estávamos a fazer a modelagem da formiga.

Aluno B: Eu gostei de fazer a chuva de ideias e da modelagem.

Alunos A: eu gostei de pintar e de fazer a formiga com a pasta de sal.

“Sólidos geométricos”

Estudante: então e lembram-se da tarefa do quadro, quando começamos a dar os sólidos geométricos, lembram-se do quadro?

Três alunos: Sim!

Estudante: o que que sentiram quando eu vos entreguei aquele quadro? Vocês acham que aprenderam a partir dele? Gostaram?

Aluno C: Eu gostei.

Aluno A: eu gostei de fazer o trabalho.

Aluno B: A construção dos sólidos?

Estudante: Ainda não estou a falar da construção dos sólidos, antes de começarmos a falar sobre os sólidos eu entreguei-vos uma imagem, que é uma obra de arte composta por sólidos. O que que vocês acharam?

Aluno B: Relembrei os nomes dos sólidos.

Estudante: muito bem, isso é bom! E sentem que aprenderam alguma coisa quando tiveram de observar e retirar informação da obra de arte?

Aluno B: que os sólidos estavam pintados de várias perspetivas e de vários ângulos.

Estudante: E quando construíram os sólidos? Gostaram da tarefa? Porque que gostaram? O da plasticina com os palitos...

Aluno C: eu gostei porque tivemos também paciência e baralhamo-nos também, pois era um pouco complicada a construção.

Aluno A: eu gostei, por um lado eu esforcei-me para construir aquilo...

Estudante: o teu era dos mais difíceis...

Aluno A: e por outro, tive de ter muita paciência para conseguir enfiar os palitos na plasticina...

Aluno B: No meu eu tinha de fazer um prisma triangular ...

Aluno A: Eu fiz um prisma hexagonal, era o mais difícil!

Aluno C: no nosso grupo fizemos o cubo.

Estudante: muito bem! E sentem que aprenderam alguma coisa com a construção dos sólidos?

Aluno B: ajudou a conhecermos melhor os sólidos.

Estudante: ok, ajudou-vos a compreenderem melhor os sólidos a saber mais os nomes deles.

Alunos A e B: a plasticina ajudou-nos a saber melhor o número de vértices, os palitos ajudaram-nos a contar as arestas e a perceber o que são.

“Países Lusófonos”

Estudante: e relativamente quando os familiares vieram cá à escola, falar sobre os seus países, lembram-se dessa tarefa.

Os três alunos: a mãe da Letícia, a tia e a mãe da Juliana e a avó do Ivan.

Estudante: então o que sentiram quando os familiares vieram cá?

Aluno B: a minha mãe ali yeyyyy!!

Aluno C: Eu achei bem, porque também é bom ouvirmos falar sobre outros países, como Cabo-verde, Brasil...

Aluno A: Moçambique...

Estudante: Que países eram esses?

Os três alunos: lusófonos!

Aluno A: Angola também é, não é?!

Estudante: É sim senhora, mas não veio cá ninguém de Angola... só veio de...

Os três alunos: Cabo-verde, Moçambique e Brasil!

Estudante: Então e são quantos países mesmo, os lusófonos?

Aluno B: 8!

Estudante: conseguem dizer os nomes?

Aluno B: São Tomé e Príncipe, Angola...

Estudante: deixa agora o Aluno A dizer.

Aluno A: Brasil, Portugal, Cabo-Verde, Moçambique...

Aluno B: Timor!

Estudante: Só falta um...

Aluno A: Guiné-Bissau!

Estudante: então já percebemos que aprenderam alguma coisa, não é?!

Alunos: Sim!!

Estudante: E o que que sentiram ao realizar as danças dos países lusófonos?

Aluno B: Que é importante sabermos mais sobre os países.

Aluno C: É verdade!

Estudante: gostaram?

Aluno A: também serviu para terminar com o meu medo de dançar à frente das pessoas...

Aluno B: Eu também perdi a vergonha...

Estudante: Boa! Perdeste a vergonha de dançar em frente às pessoas, isso é bom! E para quem tinha vergonha, vocês foram ótimos! E relativamente às diferentes danças, o que que vocês acharam?

Aluno B: “LEGAL”.

Estudante: mas achaste que foi importante?

Aluno C: sim, por eu acho que é bom aprendermos mais sobre as músicas....

Estudante: Mais géneros musicais?

Aluno C: Sim!

Estudante: E o que que acham que aprenderam com a tarefa?

Aluno C: a tarefa foi importante...

Aluno A: foi difícil a distribuição do espaço e assim...

Aluno B: As próprias danças lusófonas, aprendemos mais danças de determinados países...

Estudantes: Aprenderam danças de alguns países! Que faz parte da cultura desses países e é sempre bom saber mais sobre os países e a sua cultura, não é?

Aluno A: foi difícil aprender alguns passos mais difíceis, mas depois no fim todos conseguimos dançar!

“O M² (Aborda os países lusófonos, a sustentabilidade e direitos das crianças)”

Estudante: Muito bem! E relativamente ao m²?

Aluno B: Aprendemos que 100 dm² formam 1 m²!

Estudante: Olha boa! Mas vocês gostaram de fazer a tarefa?

Aluno C: Sim!

Aluno A: Eu gostei de aprender o m²!

Estudante: Muito bem, ainda bem! E por exemplo, nós trabalhamos mais áreas do que matemática...

Aluno A: estudo do meio!

Estudante: trabalhámos estudo do meio, porquê?

Aluno B: Porque desenhámos padrões inspirados nos países lusófonos...

Estudante: mais... trabalhámos vários temas!

Aluno A: desenhámos em quadradinhos de 1dm²...

Estudante: Mas trabalhámos mais temas, os padrões e mais...

Aluno B: A igualdade, a família...

Aluno A: A poluição!

Aluno C: Poupar a água...

“A poluição”

Estudante: Então quando vocês tiveram de fazer a melodia para o poema? O que que vocês gostaram mais?

Aluno B: De fazer a melodia para o poema!

Estudante: e gostaram de fazer a tarefa?

Alunos: Sim!

Aluno C: foi uma tarefa muito engraçada!

Estudante: E neste trabalho, nós trabalhámos também duas áreas. Conseguem dizer-me quais?

Aluno B: Música...

Estudante: trabalhámos a partir de um poema...

Aluno B: A poluição, estudo do meio...

Aluno A: E português!

Estudante: Gostaram de fazer essa atividade também?

Alunos: Sim!

“Apreciação final”

Estudante: muito bem! E destas tarefas todas quais foram a que gostaram mais?

Aluno A: A do m²!

Aluno B: eu gostei de todas!

Aluno C: Eu gostei de todas, mas aquela que mais, mais gostei foi a dos países lusófonos!

Aluno B: A das danças lusófonas conta?

Estudante: claro!

Aluno B: Então essa foi a minha preferida!

Anexo A.2- Transcrição das Entrevistas 2

“As formigas”

Estudante: Vocês lembram-se da tarefa das formigas?

Alunos: Sim...

Estudante: Então o que que vocês sentiram quando realizaram essa tarefa?

Aluno E: Feliz por conseguir...

Estudante: Feliz por conseguir... mas o que que tu gostaste mais?

Aluno E: de pintar!

Aluno F: gostei de mexer...

Estudante: Gostaste da parte da moldagem?

Aluno F: Sim!

Estudante: E tu o que gostaste mais?

Aluno G: gostei mais de pintar...

Estudante: Hum... muito bem. E o que que acham que aprenderam quando realizamos essa tarefa?

Aluno F: como é que se faz as formigas...

Estudante: E mais coisas? Nós falámos antes sobre as formigas...

Aluno F: que têm 6 patas...

Aluno E: que têm antenas...

Aluno F: que têm mandíbulas.

Estudante: Mais?

Aluno F: São pretas!

Estudante: Nem todas...

Aluno F: Também há vermelhas! E as verdes...

Estudante: Então aprenderam mais sobre modelagem?

Alunos: Sim!

Estudante: E relativamente às cores, utilizámos que cores?

Aluno F: Preto e branco...

Estudante: Utilizamos o preto, branco e cinzento. São que cores?

Aluno F: Primárias... Não, neutras!

“Os sólidos geométricos”

Estudante: Pois, boa! Então e relativamente ao quadro que vocês observaram antes de começarmos a falar nos sólidos... A obra que eu vos entreguei com sólidos geométricos. Vocês lembram-se?

Alunos: Sim.

Estudante: Achem que foi uma boa tarefa, sim porque que acham que foi uma boa tarefa?

Aluno E: Aprendemos as faces, os vértices e as arestas.

Estudante: Vocês não aprenderam, isso já sabiam... mas relembaram.

Estudante: E quando construímos os sólidos? Que já foi uma outra fase da tarefa... Quando tínhamos a plasticina e os palitos e construímos os sólidos... O que que vocês sentiram a fazer essa tarefa?

Aluno E: Deu muito trabalho....

Aluno F: Muito fácil...

Aluno E: Mas o meu era um prisma hexagonal.

Estudante: Esse era o mais difícil, tens razão. Então e acham que essa tarefa vos ajudou a perceber melhor os sólidos?

Aluno F: Sim.

Aluno G: Sim.

“Os países lusófonos”

Estudante: E o que que sentiram quando os familiares vieram cá à escola falar sobre os países deles?

Aluno E: Foi engraçado.

Estudante: Foi engraçado? O que que achaste aluno G?

Aluno F: Foi engraçado.

Estudante: Mas eu quero saber o que que acharam sobre o que os familiares transmitiram acerca dos seus países, o que que vocês acharam sobre isso?

Aluno E: Foi importante.

Estudante: Foi importante porquê?

Aluno F: Porque os países são importantes.

Estudante: Porque que é bom os familiares virem cá falar convosco sobre estas questões?

Aluno E: Porque é importante, por nós normalmente não sabíamos.

Estudante: Aprenderam então alguma coisa com a vinda dos familiares aqui à escola, certo? Aprenderam algo sobre o quê? Falaram sobre o quê?

Aluno E: crioulo.

Estudante: crioulo é o que?

Estudante: Falaram sobre os países, que países são esses?

Aluno F: Países lusófonos.

Estudante: São Países lusófonos. Quais são os países lusófonos?

Aluno F: Moçambique, Cabo-verde e Brasil.

Estudante: Moçambique, Cabo-verde e Brasil, exatamente. Estes foram os que os familiares representaram, mas há mais...

Aluno E: São Tomé e Príncipe.

Estudante: Para além dos que já disseram, quais são os Países lusófonos que vocês sabem?

Aluno G: Guiné-Bissau.

Estudante: Sim, mais...

Aluno G: Angola.

Aluno E: Portugal.

Estudante: Portugal, e falta mais um...

Aluno F: Timor.

Estudante: Muito bem, então acabaram por saber um pouco mais sobre estes países! Então e relativamente às danças lusófonas, que que vocês sentiram nessa tarefa?

Estudante: que que vocês sentiram? Gostaram, não gostaram, porquê?

Alunos: gostámos.

Estudante: Porquê?

Aluno E: Dos tipos de dança.

Estudante: Aprenderam diferentes géneros de dança culturais e tradicionais de certos países, é isso?

Alunos: sim!

“ o M²”

Estudante: e relativamente à tarefa do m², o que que vocês acham? O que que sentiram ao fazer? Gostaram, não gostaram porquê?

Aluno G: Sim.

Estudante: e tu?

Aluno E: gostei...

Estudante: porquê?

Aluno E: Porque aprendemos o m² e depois aprendemos o m³.

Estudante: mas nessa tarefa trabalhamos mais sem ser a área da matemática, não trabalhamos só matemática.

Aluno F: Trabalhamos estudo do meio, português...

Estudante: Trabalhamos estudo do meio, trabalhamos os padrões e a partir dos mesmos também desenhámos... ou seja, trabalhamos várias coisas... à medida que fomos construindo o m² aprendemos mais e falámos sobre o quê, na área do estudo do meio?

Aluno E: do ambiente, da poluição...

Estudante: sim...

Aluno E: o desequilíbrio do ambiente.

Estudante: Sim. Para além disso abordamos temas como a igualdade.

“A poluição”

Estudante: e ontem com a atividade para fazerem a melodia para o poema, gostaram de fazer a atividade?

Alunos: sim!

Estudante: muito bem e o que que vocês sentiram ao fazer a tarefa?

Aluno E: Emoção.

Aluno F: Emoção.

Estudante: foi emocionante... é uma tarefa que é habitual vocês realizarem?

Alunos: Não.

Estudante: Acabaram por trabalhar uma área que não trabalham muito, a música, trabalhando também as características do poema e o conteúdo que era sobre?

Aluno E: A poluição.

“Apreciações finais”

Estudante: Tendo em conta todas as tarefas que eu vos questionei, qual a que mais gostaram? Primeiro aluno E.

Aluno E: As danças lusófonas.

Estudante: E tu aluno G?

Aluno G: A tarefa em que a família veio à sala.

Estudante: E tu aluno F?

Aluno F: Danças lusófonas.

Anexo A.3- Transcrição das Entrevistas 3

“As formigas”

Estudante: meninos, relativamente à tarefa que nós fizemos sobre as formigas, gostava de saber o que vocês sentiram.

Aluno H: Eu senti-me bem.

Aluno I: Eu gostei e também me senti bem.

Aluno J: Eu senti-me bem, diverti-me e gostei.

Estudante: Muito bem. E o que que acham que aprenderam ao realizarem esta tarefa?

Aluno H: A construção...

Estudante: A modelagem da formiga...

Aluno I: Que a pasta de sal suja muito as mãos.

Estudante: que a pasta de sal suja muito as mãos...

Aluno I: Mas é boa!

Aluno J: Que aprendemos novas coisas, como construir e isso...

Estudante: E quando pintaram, lembram-se de que cores pintaram as formigas?

Aluno H: Preto, branco e cinzento.

Aluno J: Eram as cores neutras.

Aluno I: Cinzento não, nós misturamos o branco com o preto.

Aluno H: Sim e ficou cinzento, por isso é cinzento!

Estudante: Muito bem! E acabaram por saber mais sobre formigas, certo?

Alunos: Sim!

Aluno H: Que as formigas têm mandíbulas.

Estudante: as formigas têm mandíbulas...

Aluno J: Recolhem comida e formam tuneis!

“Os sólidos geométricos”

Estudante: Muito bem! E nós também fizemos uma tarefa que foi quando começámos a falar sobre os sólidos, eu entreguei-vos uma imagem de um quadro, lembram-se?

Aluno I: sim.

Aluno J: Não.

Aluno H: Não.

Estudante: Que tinha sólidos geométricos na imagem.

Aluno J: sim, sim.

Alunos H: sim, sim. Já me lembro.

Aluno I: Depois parecia que tinha água e refletia os sólidos...

Estudante: Exatamente, estava a refletir os sólidos. Então a partir desse quadro vocês lembraram-se mais acerca dos sólidos? Achem que foi bom eu ter vos mostrado o quadro?

Aluno I: Eu lembrei-me, acho que foi bom teres trazido!

Aluno J: Foi bom, sem ver a imagem não me lembraria de nada.

Aluno I: Eu acho que foi bom teres trazido, porque assim os meninos que não se lembravam lembraram-se.

Estudante: Foi bom então?

Aluno J: Sim.

Estudante: Então e quando foi a parte da construção dos sólidos, com a plasticina e com os palitos, gostaram?

Aluno J: Sim, foi boa e conseguimos distinguir os lados, as arestas...

Aluno H: Os vértices...

Aluno I: Nem fales nisso! O nosso estava sempre a cair...

Estudante: Mas foi mais fácil para compreenderem o que que eram os vértices, as arestas e as faces?

Aluno I: Sim!

Aluno J: Sim!

“Os países lusófonos”

Estudante: E o que que vocês acharam de quando alguns familiares vieram à sala falar sobre os seus países?

Aluno H: Eu gostei!

Aluno I: Eu gostei. Aprendi mais sobre esses países.

Aluno J: Eu gostei, porque aprendemos mais, desenvolvemos mais conhecimentos...

Aluno H: Nós aprendemos que os países eram lusófonos.

Estudante: boa! Eram três exemplos de países lusófonos.

Aluno J: Mas há mais!

Aluno I: E que apesar de serem países lusófonos tinham culturas diferentes, músicas diferentes...

Estudante: Para além de falarem português...

Aluno I: têm coisas diferentes...

Aluno J: E aprendemos que a língua oficial é portuguesa, mas eles também falam outras línguas...

Estudante: Muito bem. E vocês sabem quantos países lusófonos são ao todo?

Aluno H: Com Brasil 1, Portugal 2...

Aluno I: Não me digas que vais contar isso tudo!

Aluno H: Sim! Brasil, Portugal, Moçambique, Cabo-verde, Angola...

Estudante: Agora faltam os mais difíceis...

Aluno H: São Tomé e Príncipe...acho que ainda faltam dois...

Estudante: Pois faltam...

Aluno H: Guiné-Bissau!

Aluno J: Timor!

Estudante: Boa!! Vocês lembraram-se de todos! Muito bem! Então os familiares terem vindo foi bom, para nós ficarmos a saber mais sobre a cultura deles, não é?

Aluno J: sim.

Estudante: Então e relativamente às danças lusófonas, o que que vocês sentiram?

Aluno H: Eu gostei.

Aluno J: Eu gostei...

Aluno I: Nem sabia que existia o funaná...

Estudante: Mais uma coisa que aprendeste!

Aluno H: Em Cabo-verde eles dançam!

Aluno J: E começámos a saber mais sobre as danças...várias danças...

Estudante: Vários tipos de dança, não é?

Aluno J: sim.

Estudante: Danças características de vários países e músicas características de determinados países.

Aluno I: E aprendemos que danças à frente de muitas pessoas envergonha bastante...

Aluno J: pois...

Estudante: Mas aprenderam a lidar com isso, certo?

Alunos: sim!

“A poluição”

Estudante: Então também foi bom para trabalharem isso! Então e ontem quando fizemos a melodia para o poema? Vocês gostaram de fazer?

Aluno I: Sim!

Aluno J: Eu gostei!

Aluno I: O nosso grupo pensou logo em karaoke...

Estudante: Foi uma tarefa diferente, não é? Vocês já tinham feito alguma atividade parecida com aquela?

Aluno H: Não!

Estudante: Daquela forma, que eu penso que foi divertida, acabámos por trabalhar também o português e mais sobre o que?

Aluno J: Sobre a reciclagem e dizer não à poluição.

Estudante: Então também trabalhámos um tema de...

Aluno I: Estudo do meio.

“O M²”

Estudante: Boa! Então e o m², que que vocês sentiram ao construir o m²?

Aluno I: Eu gostei!

Aluno H: Eu gostei, eu acho que aprendemos que não devemos poluir e essas coisas, que devíamos ajudar mais as pessoas...

Aluno J: Sim e para além disso eu também gostei porque gosto muito de desenhar!

Estudante: Também desenharam padrões!

Estudante: e ficámos a saber o quê depois do m² estar construído?

Aluno J: que 100 dm² é igual a 1 m².

Estudante: Exatamente!

Aluno H: 100 dm^2 é igual a 1 m^2 .

“Apreciações finais”

Estudante: Muito bem! Então agora, destas tarefas todas que falámos, qual foi a que vocês mais gostaram?

Aluno H: Dos países lusófonos!

Aluno I: Também gostei muito dos países lusófonos!

Estudante: Mas a tarefa em que a família veio à sala ou a tarefa da dança?

Aluno I: Danças!!

Aluno H: Famílias!

Aluno J: A minha foi as duas, só que eu aprendi mais numa do que noutra... numa dancei mais e na outra aprendi maia... por isso é a das famílias também.

Anexo B- Objetivos das tarefas

Anexo B.1- Construção e Pintura das Formigas

Áreas de Conteúdo			Objetivos da tarefa Construção e Pintura das Formigas- *= Retirado das Aprendizagens Essenciais
	Educação Artística	Artes Visuais	Experimentação e Criação: - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. (*)
	Estudo do Meio		- Identificar características das formigas; - Identificar qual o seu habitat; - Identificar como se comportam.
	Matemática		Geometria e Medida: Medida - Medir comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos. (*)

Anexo B.2- Os Sólidos Geométricos

Áreas de Conteúdo			Objetivos das tarefas Dos Sólidos Geométricos- *= Retirado das Aprendizagens Essenciais
	Educação Artística	Artes Visuais	Apropriação e Reflexão: - Observar os diferentes universos visuais global (obras e artefactos de arte – pintura), utilizando um vocabulário específico e adequado; (*) - Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor e forma); (*) Experimentação e Criação: - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (palitos e plasticina). (*)
	Matemática		- Identificar propriedades de sólidos geométricos e fazer classificações, justificando os critérios utilizados (*); - Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas e propriedades das figuras geométricas no plano e no espaço, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados (*); - Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem. (*)

Anexo B.3- *Talk-Show*

		Objetivos da tarefa <i>Talk-show</i> - *= Retirado das Aprendizagens Essenciais
Áreas de Conteúdo	Educação Artística	Expressão Dramática/Teatro Experimentação e criação: - Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades; (*)
	Estudo do Meio	- Reconhecer a existência de fluxos migratórios, temporários ou de longa duração, identificando causas e consequências para os territórios envolvidos; (*) - Saber quais são os países lusófonos e porque se chamam assim;
	Português	Oralidade: Expressão - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros; (*) - Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos (*); - Realizar exposições breves, a partir de planificação (*); - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados (*); - Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar) (*).

Anexo B.4- Danças Lusófonas

			Objetivos da tarefa As danças lusófonas- *= Retirado das Aprendizagens Essenciais
Áreas de Conteúdo	Educação Artística	Dança	Apropriação e Reflexão: - Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pelo professor, integrando diferentes elementos do Tempo (pulsção, velocidade, duração, longo/curto, rápido/sustentado, padrões rítmicos) e da Dinâmica (pesado/leve, forte/fraco) (*); - Identificar diferentes estilos e géneros do património cultural e artístico, através da observação de diversas manifestações artísticas (dança clássica, danças tradicionais – nacionais e internacionais -, danças sociais, dança moderna/contemporânea, danças de rua, etc.) (*); - Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social e cultural (*). Experimentação e criação: - Construir, de forma individual e/ou em grupo, sequências dançadas/pequenas coreografias a partir de estímulos vários (visuais, auditivos, táteis, olfativos), ações e/ou temas (solicitados pelo professor ou fictícios, histórias, imagens, vídeos, situações problema) mobilizando os materiais coreográficos desenvolvidos (*);

			- Criar, de forma individual ou em grupo, pequenas sequências de movimento e/ou composições coreográficas a partir de dados concretos ou abstratos, em processos de improvisação (livre ou parcialmente condicionada) e composição (antecipando intencionalmente formas de entrada, progressão na ação, e de finalização, ensaiadas para posterior reprodução/apresentação) (*).
		Música	Apropriação e Reflexão: - Partilhar, com os pares, as músicas do seu quotidiano e debater sobre os diferentes tipos de música; (*) - Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em repertório de referência, de épocas, estilos e géneros diversificados; (*) Interpretação e Comunicação: - Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento. (*)
	Estudo do Meio		- Saber quais são os países lusófonos e porque se chamam assim; - Associar os países às músicas e danças tradicionais de cada um.

Anexo B.5- o Placar 1m²

		Objetivos da tarefa o Placar 1M ² - *= Retirado das Aprendizagens Essenciais
Áreas de Conteúdo	Educação Artística	Artes Visuais
		Apropriação e Reflexão: - Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, padrão, espaço); (*) Experimentação e criação: - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (desenho e pintura); (*) - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais: lápis de cor, canetas de feltro; (*) - Fazer desenhos alusivos a um tema específico.
	Cidadania e Desenvolvimento	- Contactar com os Direitos Humanos; (*) - Contactar com o Desenvolvimento Sustentável. (*)
	Estudo do Meio	- Saber quais são os países lusófonos e algumas tradições; - Reconhecer de que forma a atividade humana interfere no oceano (poluição, alterações nas zonas costeiras e rios, etc.). (*)

	Matemática	- Calcular a área e conhecer o conceito de área; - Construir um quadrado com 1 m² utilizando 100 quadrados com 10 cm de lado; - Calcular a área dos quadrados constituintes do quadrado maior (1 m²); - Reconhecer regularidades em sequências; (*) - Expressar, oralmente, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia).
--	------------	---

Anexo B.6- “Diz Não à Poluição” (Vídeo, poema e melodia)

			Objetivos das tarefas “Diz Não à Poluição” - *= Retirado das Aprendizagens Essenciais
Áreas de Conteúdo	Educação Artística	Artes Visuais	Interpretação e Comunicação: - Dialogar sobre o que vê e sente; (*) - Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual; (*) - Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. (*)
		Expressão Dramática/Teatro	Experimentação e criação: - Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades; (*)

	Música	Experimentação e Criação: - Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical; (*) - Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do quotidiano, etc.); (*) Interpretação e Comunicação: - Interpretar rimas, trava-línguas, lengalengas, etc., usando a voz (cantada ou falada) com diferentes intencionalidades expressivas. (*)
	Estudo do Meio	- Reconhecer de que forma a atividade humana interfere no oceano (poluição, alterações nas zonas costeiras e rios, etc.). (*)
	Português	- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto; (*) - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita);

		- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica; (*) - Compreender a organização de textos poéticos. (*)
--	--	--

Anexo C- Conteúdos trabalhados por tarefa

Anexo- C.1- Conteúdo da Construção e Pintura das Formigas

Áreas de Conteúdo			Conteúdos da Construção e Pintura das Formigas
	Educação Artística	Artes Visuais	- Modelagem; - Escultura; - Pintura; -Cores neutras.
		Estudo do Meio	- Caraterísticas das formigas; - Habitat.
		Matemática	- Medidas; - Cálculo mental.

Anexo- C.2- Conteúdo dos Sólidos Geométricos

Áreas de Conteúdo			Conteúdos dos Sólidos Geométricos
	Educação Artística	Artes Visuais	- Obra/quadro; - Perspetiva; - Elementos que compõem a obra; - Identificação de sólidos geométricos através de uma obra de arte; -
		Matemática	- Sólidos geométricos: cubo, pirâmides, prismas, cilindro, cone, esfera; - Características dos sólidos geométricos: número e forma das faces, número de arestas, número de vértices; - Poliedros e não poliedros.

Anexo- C. 3- Conteúdos do *Talk-Show*

			Conteúdos do <i>Talk-Show</i>
Áreas de Conteúdo	Educação Artística	Expressão Dramática/Teatro	- Respeito pelo seu papel de entrevistador; - Improviso; - Respeito pelo papel de público.
	Estudo do Meio		- Países lusófonos (quantos, quais e porquê?).
	Português		- Respeito pelo outro quando ele está a falar; - Expressão de ideias e opiniões; - Comunicação em formato de diálogo/Entrevista.

Anexo- C. 4- Conteúdos das Danças Lusófonas

			Conteúdos das Danças Lusófonas
Áreas de Conteúdo	Educação Artística	Dança	- Estilos de dança; - Coreografia; - Passos; - Movimento; - Organização do espaço; - Danças lusófonas.
		Música	- Tipos de música; - Ritmo; - Tempo; - Músicas lusófonas.
	Estudo do Meio		- Países lusófonos (quantos, quais e porquê?)

Anexo- C. 5- Conteúdos do Placar 1m²

			Conteúdos do Placar 1M ²
Áreas de Conteúdo	Educação Artística	Artes Visuais	- Desenho; - Pintura; - Padrão.
	Cidadania e Desenvolvimento		- Direitos das crianças; - Desenvolvimento sustentável- Atitudes sustentáveis.
	Estudo do Meio		- Aspetos característicos dos países lusófonos (os padrões das vestes).
	Matemática		- Conceito de área; - Conceito 1m ² ; - Conceito 100 dm ² ; - 100 dm ² = 1m ² ; - Sequência.

Anexo- C.6- Conteúdos das tarefas “Diz Não à Poluição” (Vídeo, poema e melodia)

		Conteúdos das tarefas “Diz Não à Poluição”
Áreas de Conteúdo	Educação Artística	Artes Visuais
		- Contacto com suportes audiovisuais diversificados, nomeadamente o vídeo; - Gravação em vídeo.
		Expressão Dramática/Teatro
		- Pequena dramatização; - Falas; - Papéis.
		Música
		- Melodia; - Ritmo.
	Estudo do Meio	- Sensibilização para a importância de não poluir; - Mobilização de conhecimentos relativamente ao tema.
	Português	- Organização de ideias sobre um tema específico; - Escrita em rima; - Respeito pelas características do texto criativo e do texto poético.

Anexo D – Transcrição do diálogo num ensaio das Danças Lusófonas

Transcrição do vídeo de um ensaio das danças lusófonas

Estudante: com esta coreografia também podemos retirar algumas aprendizagens certo? Nós estamos a fazer a coreografia porquê? É sobre quais países?

Crianças: lusófonos!!

Estudante: Então a primeira música é qual?

Crianças: FADO!

(...)

Estudante: que é de onde?

Crianças: Portugal.

Estudante: então e a segunda música?

Criança: Funk.

Estudante: Funk que é de onde?

Crianças: do Brasil.

Estudante: terceira?

Crianças: Samba.

Estudante: que é que onde?

Crianças: do Brasil.

Estudante: E a seguinte? Alguém se lembra?

Crianças: Kizomba.

Estudante: kizomba é o que vem a seguir. Mas vem de onde?

Criança: Angola

Estudante: Boa e o Funana?

Criança: Cabo-verde!

Estudante: e a última de todas?

As crianças não se lembravam, então foi se ouvir a mistura para se verificar.

Anexo E- Horário da turma

Tabela 1- Horário da turma

		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	9:00-10:00	Português	Português	Inglês	Mat.	Português
	10:00-11:00	Português	Inglês	Português	Mat.	Português
	11:00-11:30	Intervalo				
	11:30-12:00	Exp.	Exp.	A.E	Exp.	Exp.
	12:00-13:00	Mat.	Est. M.	Mat.	Português	Mat.
Tarde	13:00-14.30	Almoço				
	14:30-15:30	Est. M.	Mat.	Mat.	Est. M.	O.C.
	15:30-16:00	Intervalo				
	16:00-17:00	AEC	A. E.	Exp.	AEC	AEC
	17:00-17:30	Intervalo				
Saída						

Anexo F- Calendarização das sessões

Tabela 2- Calendarização das Sessões

Sessões	Datas de intervenção	Nome da Tarefa	Temas gerais
Sessão nº1	25 de março de 2019	“Construção e pintura das formigas”	“As Formigas”
Sessão nº 2	1 de abril de 2019	“À procura dos sólidos geométricos”	“Os sólidos Geométricos”
Sessão nº 3	3 de abril de 2019	“Construção de sólidos geométricos”	
Sessão nº 4	7 de maio de 2019	“Talk show: Os países lusófonos”	“Os países Lusófonos”
Sessões nº 5, 7, 9 e 13	Início 8 de maio de 2019 Durante o 3.º Período	“As danças lusófonas”	
Sessões nº 6, 8 e 10	Início 8 de maio de 2019 Durante o 3.º Período	“Placar 1m ² ”	
Sessão nº 11	4 de junho de 2019	“Vídeo anúncio contra a poluição”	“A Poluição”
Sessão nº 12	5 de junho de 2019	“Poema “Diz não à Poluição”	
Sessão nº 14	10 de junho de 2019	“Melodia para o poema”	

Anexo G- “As formigas”

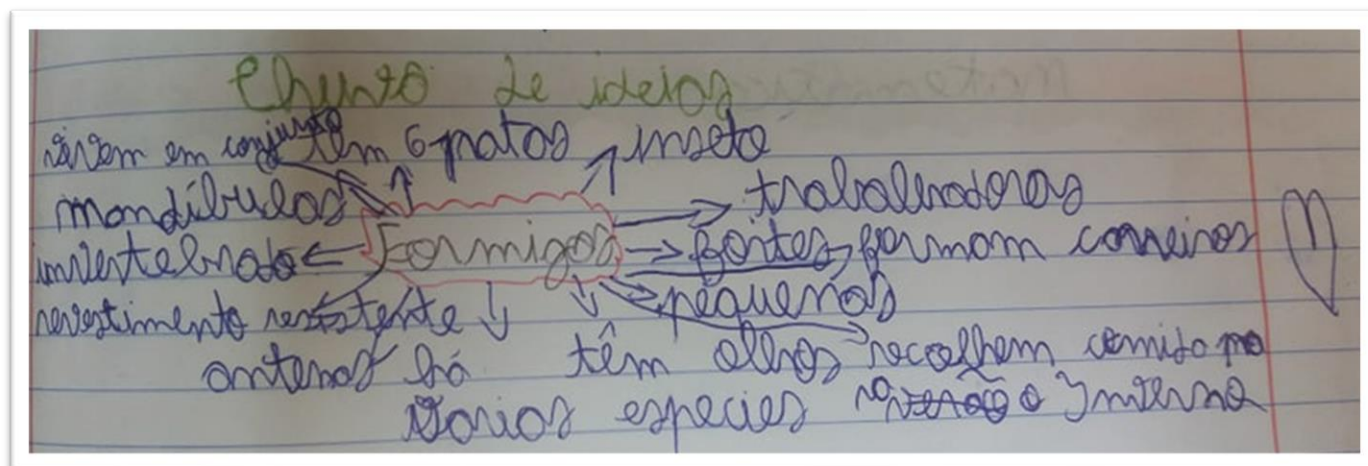


Figura 1- Chuva de ideias passada no caderno de uma aluna



Figura 2- Poemas Trabalhados, Fonte: Grande Aventura Português p.136



Figura 3- Crianças a realizarem a pasta de sal



Figura 4- Crianças a fazer a modelagem



Figura 5- Esculturas da formiga

Anexo H- “Os sólidos geométricos”



Figura 1: Obra CALMARIA II, Tarsila do Amaral



SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

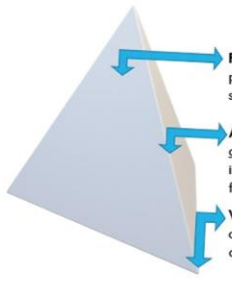
Relembrando a obra “Calmaria II” de Tarsila do Amaral

O QUE É UM SÓLIDO GEOMÉTRICO?

Vamos descobrir



UM SÓLIDO GEOMÉTRICO É CONSTITUÍDO POR:



- Faces** – são superfícies planas que limitam o sólido;
- Arestas** – são segmentos de reta que resultam da intersecção de duas faces contíguas;
- Vértices** – são pontos comuns a três ou mais arestas.



Podemos classificar os poliedros como sendo sólidos geométricos em que todas as suas faces são planas e os não poliedros como sendo sólidos geométricos em que têm alguma superfície curva.

POLIEDROS E NÃO POLIEDROS

Figura 2- PowerPoint- Sólidos geométricos

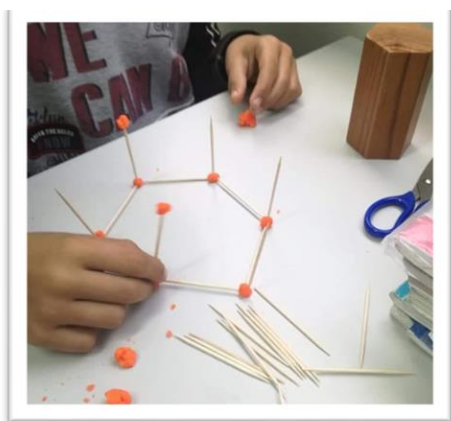


Figura 3- Elaboração do sólido geométrico

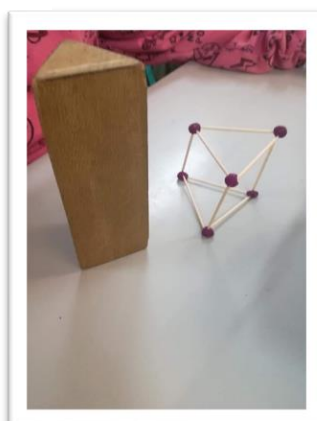


Figura 4- Sólido elaborado

Matemática: Revisões

1. Preenche a tabela de acordo com as características dos sólidos geométricos.

Sólido geométrico	Nome do sólido	Polígono base	Número de faces	Números de arestas	Números de vértices	Poliedro	Não poliedro
	cilindro	círculo	2	0	0		X
	cubo	quadrado	6	12	8	X	
	paralelepípedo	retângulo	6	12	8	X	
	cone	círculo	1	1	1		X
	pirâmide triangular	triângulo	5	6	3	X	
	esfera	círculo	0	0	0		X
	pirâmide quadrangular	quadrado	5	8	5	X	

Figura 5- Ficha de consolidação realizada por uma criança que desenhou "bolas" sobre os vértices baseando-se nos sólidos feitos com palitos e plasticina

Anexo I- “Os países lusófonos”



Figura 1- Familiares que participaram no "talk show"



Figura 2- Fotografia tirada no final do Talk-Show



Figura 3- Ensaio das danças lusófonas

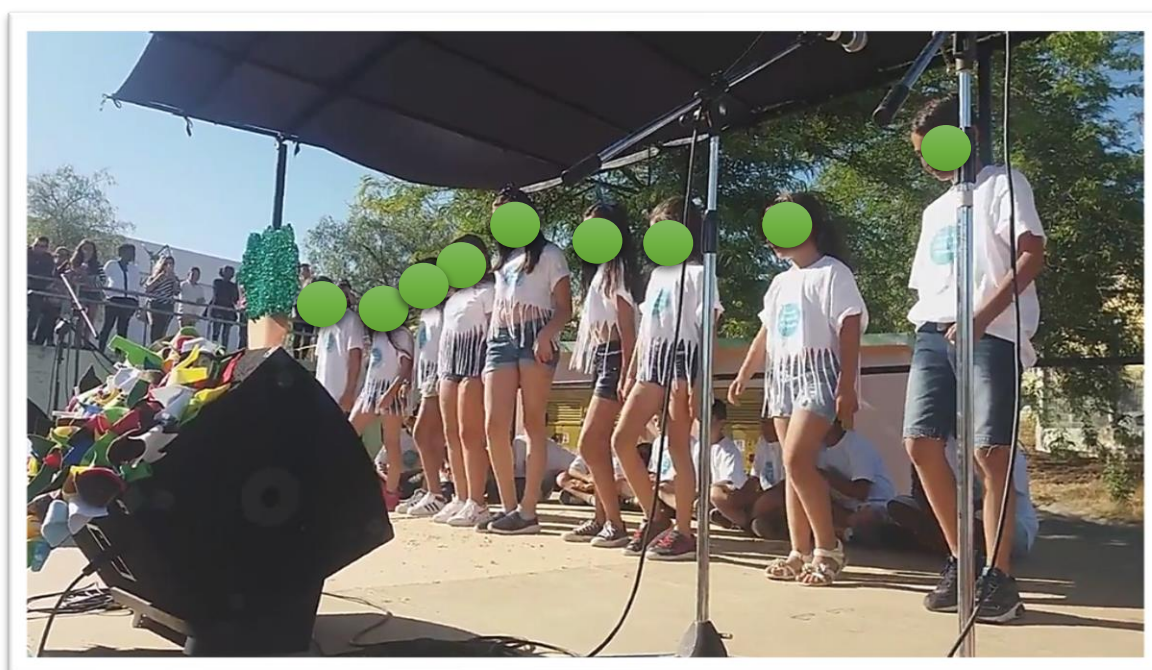


Figura 3- Apresentação da coreografia no Arraial do Agrupamento



Figura 4- Apresentação da coreografia no Baile de Finalistas

Anexo J- “O Placar 1m²”

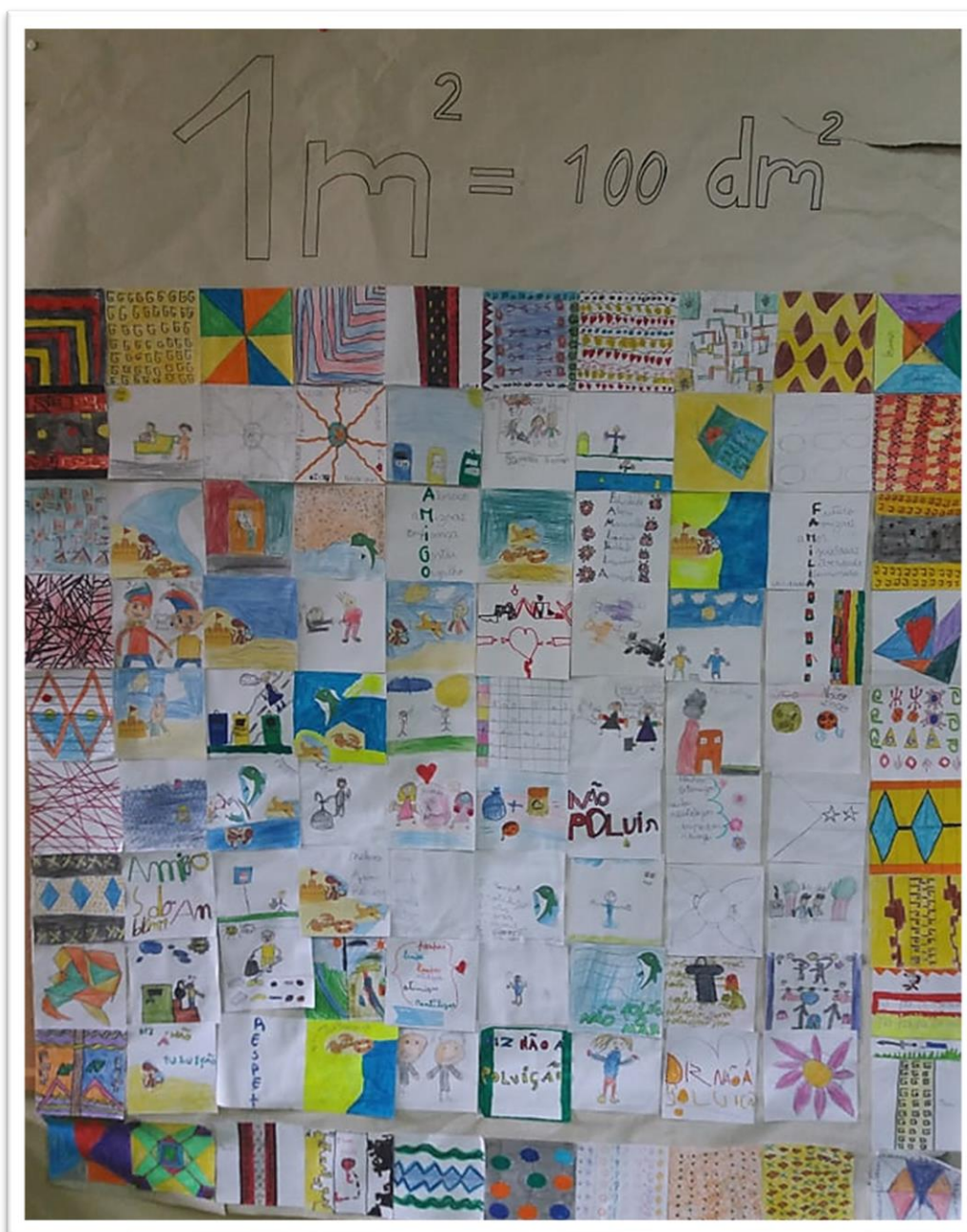


Figura 1- Placar 1m²

Anexo K- “A poluição”



Figura 1- Vídeo Diz Não à Poluição

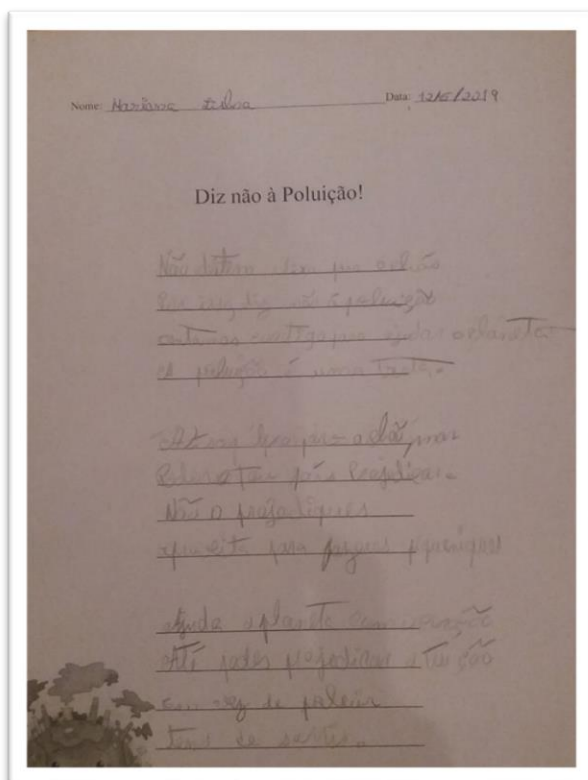


Figura 2- poema realizado por uma aluna

Anexo K.1- Poemas realizados

Diz Não há poluição! - poema 1 Não deem lixo para o chão Por isso, diz não à poluição Contamos contigo para ajudar o planeta A poluição é uma grande treta Atiras lixo para o chão, Mas podes o teu país prejudicar Não o prejudiques, Aproveita para fazeres piqueniques Ajuda o planeta com o coração Em vez de poluir Tens de sorrir De 2019	Diz Não à Poluição! – poema 2 Para de surfar, Vem é limpar A poluição faz mal ó coração Diz não à poluição Olha que vais matar o salmão Recicla o lixo Para não matar o golfinho Diz não à poluição Estás a magoar o habitat do camarão De 2019
Diz Não à Poluição! – poema 3 Estamos a destruir E também a poluir A poluição leva os Animais ao caixão Com a poluição destruímos o habitat do camarão Diz não à poluição Só dizem quem tem bom coração De 2019	Diz Não à Poluição! – poema 4 A poluição estraga o ambiente, Pois assim um animal pode ficar doente Há pessoas que dizem não há poluição, Mas quem não diz tem um mau coração Nós todos juntos somos mais fortes Diz não à poluição, não há mal algum De 2019

Diz Não à Poluição! – poema 5 Poluição é destruir É uma coisa que não se deve repetir Poluir faz os animais não se reproduzir Poluir no mar não há nada a fazer Só o que dá é não o remeter De 2019	Diz Não à Poluição! – poema 6 Diz não à poluição Estamos a estragar o ambiente do camarão Da forma que vamos ao mar É da forma que podemos respirar o ar Ao fazermos poluição Dá uma grande confusão De 2019
Diz Não à Poluição! – poema 7 Diz não à poluição do camarão! Se poluirmos a areia podemos matar as baleias! Para a praia proteger o lixo se deverá recolher Num passeio pelo mar não deveram atirar Pelos mares a poluição Muito longe por causa da maré De 2019	Diz Não à Poluição! – poema 8 A poluir estamos a destruir E para proteger tenho que recolher E crescer tenho que aprender. Num passeio pelo mar, lixo não devo atirar E estragar não estamos a cuidar. A cuidar estamos a amar, E quem tem coração Não gosta da Poluição! De 2019
Diz Não à Poluição! – poema 9 Nós temos de dizer não à poluição Por assim estamos a destruir e a partir o nosso Planeta. Dizer “Sim” à Poluição fazem partir o meu coração Porque assim estamos a estragar o meio ambiente Eu vou aprender a viver e não poluir e destruir o nosso planeta Terra E o que diz o meu coração faz-me sentir paixão. De 2019	Diz Não à Poluição! – poema 10 Não manda lixo na areia podemos matar peixes Temos de proteger o mais importante Não manda lixo para o mar Somos Fortes Nunca mandei lixo para o chão Porque diz não à poluição A poluição é muito má Não podemos matar os animais aquáticos Não mandar lixo para a água Pode fazer mal aos animais De 2019

Diz Não à Poluição! – poema 11 Diz não à poluição Estamos a destruir o mar Precisa de ajudar! Esta destruição do nosso mundo Não precisa não poluição Ajudarmos a não poluir fica melhor para o mundo Que criamos com o nosso coração De 2019	Diz Não à Poluição! – poema 12 Estão a poluir o planeta E a destruir o mar Não é para poluir! Fui à praia ver o mar E os peixes a nadar e a chorar. Os carros a poluir E o vento a intervir Para o peixe sorrir Não é para poluir! De 2019
Diz Não à Poluição! – poema 13 Poluir e destruir Não têm sentido da vida Para os animais sorrir. Poluir e lixo mandar Faz os animais chorar Por isso, tem um bom coração E diz não à poluição! Poluir e destruir Faz os animais sentir Por isso, o mar não vamos destruir! De 2019	Diz Não à Poluição! – poema 14 Poluição é deitar lixo para o chão Chão poluído vai ser destruído Habitats destruídos vão ser reconstruídos. Para de sujar Começa a limpar Para proteger o mar O lixo não devo deitar. Diz não à poluição, Quem disser tem bom coração! De 2019
Diz Não à Poluição! – poema 15 Diz não à poluição Estará a estragar o ambiente e Habitat do camarão. O mundo chora, Chora e fica sujo Por dentro e por fora. Diz não à poluição, Limpa com o coração! Diz não à poluição,	Diz Não à Poluição! – poema 16 Diz não à poluição Se jogarmos lixo para o ambiente Estamos a fazer destruição. Se jogarmos lixo para o mar os animais não conseguem respirar Diz não à poluição Não deites lixo para o chão Quem tem coração Não gosta da poluição.

Não viajes muito de avião! Não deitem lixo no chão, Pois isso provoca a poluição! De 2019	De 2019
---	----------------

Diz Não à Poluição! – poema 17 Diz não à poluição Ao deitar lixo para o mar Não estamos a ajudar! Ao poluir o ambiente Podemos pôr algum Animal doente Quem tem coração Diz não à poluição! Num passeio pelo mar, Lixo não devo atirar! De 2019
--

<i>Fui à praia ver o mar E fazer Castelos de areia Quando ouvi uma coisa de espantar Sentada em cima de uma Baleia Era um passarinho voador Que trazia uma mensagem Um peixinho defensor Pede ajuda para a viagem</i>	<i>Queria visitar o seu gato Queria visitar o seu cão Só pelo seu tato sentia uma comichão Por isso veio dizer: É do fundo do meu coração Deixa-me viver Diz não à Poluição!</i>
--	---

Figura 1- Poema escrito pelo Professor Orientador

Anexo K.2- Melodias do poema



Figura 2- Grupo 1, melodia para o poema



Figura 3- Grupo 2, melodia para o poema.

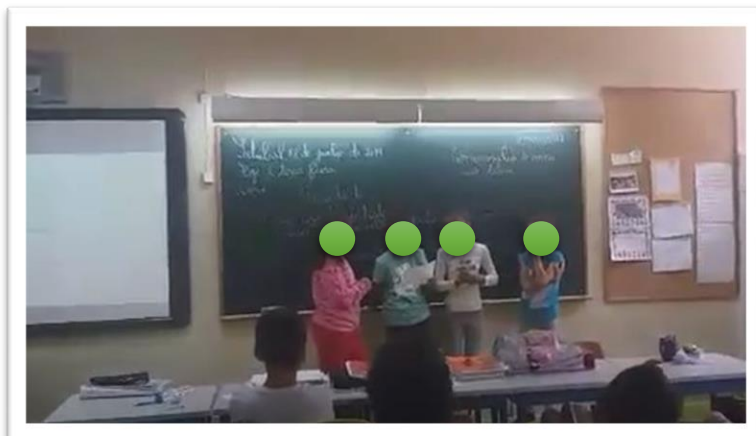


Figura 4- Grupo 3, melodia para o poema.



Figura 5- Grupo 4, melodia para o poema.

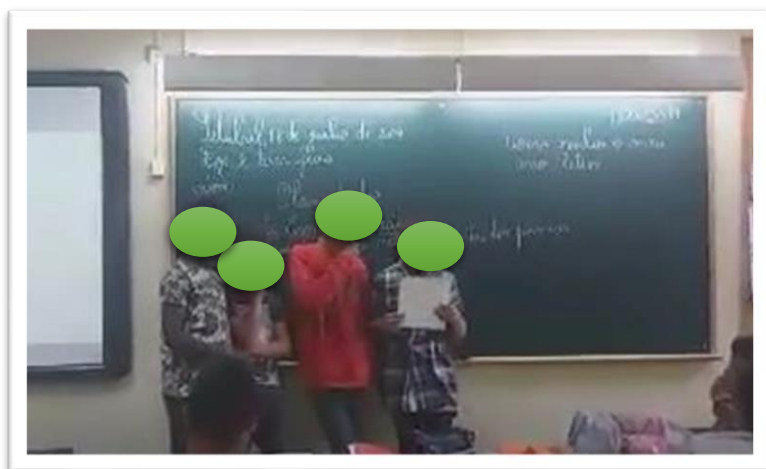


Figura 6- Grupo 5, melodia do poema.

Anexo L- Critérios de Análise

Anexo L.1- Critérios de Análise da escultura e pintura da Formiga

Construção das formigas V= Verifica-se P=Parcialmente ☐ = Não se verifica

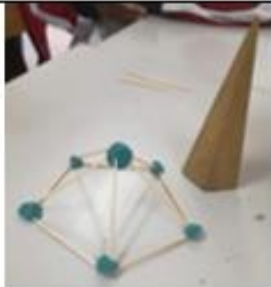
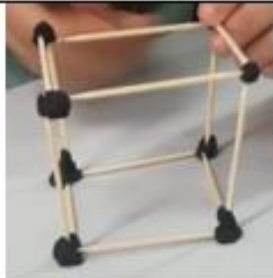
Formigas dos pares	Critérios de Análise			
	Apropriação do material	Aparenta ser uma formiga	Possui características imaginárias (boneco animado)	Possui características reais
Formiga 1	P	V	V	V
Formiga 2				V
Formiga 3				
Formiga 4	V	V	V	V
Formiga 5	P		V	V
Formiga 6	P	P	V	V
Formiga 7	P			V
Formiga 8	V	V		V
Formiga 9	P	P	V	V



Figura 1-Esculturas das Formigas

Critérios de Análise	Fotografias das formigas pintadas	
		
Pintura Realista	V	
Pintura Criativa		V

Anexo L.2- Critérios de Análise dos Sólidos Geométricos

Critérios de Análise	Sólidos Geométricos realizados					
						
	Sólido 1	Sólido 2	Sólido 3	Sólido 4	Sólido 5	Sólido 6
Realizou o sólido Geométrico	v	v		v	v	v
Grau de dificuldade (de 1 a 5)	4	4	5	3	2	2

Anexo L.3- Critérios de Análise dos Desenhos

Critérios de Análise	Desenhos para o Placar 1m ² - Padrões							
								
Reconhece e concretiza um padrão/ sequência	v	v	v	v	v	v		
Tentativa de simetria	v	v	v			v		
Concretização de simetria				v	v			

Critérios de Análise	Desenhos para o Placar 1m ² - Desenvolvimento Sustentável				
					
Transmitem atitudes positivas para o desenvolvimento sustentável	v	v	v		
Transmite preocupação pela poluição		v		v	v
Transmite sensibilidade ao tema				v	v

Critérios de Análise	Desenhos para o Placar 1m ² - Direitos das crianças (a uma família, a um lar e lazer/ brincar)				
					
Aborda o direito a uma família	v				
Aborda o direito a um lar		v	v		
Aborda o direito a lazer/ brincar				v	v

Anexo L.4- Critérios de Análise das Apresentações das Danças Lusófonas

Critérios de Análise	Vídeos das apresentações	
		
As crianças realizaram a coreografia	v	v
As crianças demonstram gosto	v	v

Anexo L.5- Critérios de Análise do Vídeo Anúncio “Diz Não à Poluição”

Vídeo diz não á poluição	Critérios de Análise	
	As crianças desempenharam o seu papel	As crianças mobilizaram as suas falas
	v	v

Anexos L.6- Critérios de Análise dos poemas “Diz Não à Poluição”

V= Verifica-se Poemas ☐ = Não se verifica

Alunos	Critérios de Análise					
	Integração de conhecimentos acerca das consequências reais da poluição	Mobilização do campo lexical da palavra “poluição”	Realiza rimas	Demonstra sensibilidade ao tema	Demonstra criatividade (por mobilizar ideias diferentes)	Aborda situações reais
Poema 1	V	V	V	V	V	V
Poema 2	V	V	V	V	V	
Poema 3	V	V	V	V		
Poema 4	V	V	V	V		V
Poema 5		V	V	V		
Poema 6		V	V	V		
Poema 7	V	V	V	V		V
Poema 8		V	V	V		
Poema 9		V	V	V	V	
Poema 10	V	V		V		V
Poema 11		V	V	V		V
Poema 12	V	V	V	V	V	V
Poema 13		V	V	V	V	
Poema 14	V	V	V	V		V
Poema 15	V	V	V	V	V	V
Poema 16	V	V	V	V		V
Poema 17	V	V	V	V		V

Anexos L.7- Critério de Análise para a Melodia do Poema

Grupos:	Critérios de Análise – Melodia do Poema			
	Respeitaram a sequência do poema	Explorou a voz melodicamente	Mobilizaram algum instrumental	Explorou a voz ritmicamente
Grupo 1	V			V
Grupo 2	V	V	V	V
Grupo 3		V		V
Grupo 4	V	V		V
Grupo 5	V			V

Anexo M- Áreas trabalhadas por tarefa

Sequência de tarefas:	Áreas de Conteúdo Trabalhadas por tarefa:								Total de Áreas de Conteúdo trabalhadas
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Artes Visuais	Dança	Música	Expressão Dramática/teatro	Cidadania e Desenvolvimento	
Formiga	V	V	V	V					4
Sólidos geométricos		V		V					2
Países lusófonos	V		V		V	V	V		5
O m2		V		V				V	3
poluição	V		V	V		V	V		5

