

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Diana Marlene Moreira Barbosa

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico*

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

“ Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo- é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda!”

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Com a realização deste trabalho concluímos mais uma etapa da nossa vida. Durante este percurso houve dúvidas, incertezas, momentos de fracasso e de desânimo. Mas com o apoio dos que nos são mais próximos, com alguns gestos de conforto e carinho, com palavras de alento, incentivo e motivação, foi possível ultrapassar todas as dificuldades. Por isso agradecemos:

Ao Instituto Politécnico de Bragança, nomeadamente à Escola Superior de Educação pelo acolhimento e pela oportunidade de formação nesta instituição.

À professora Elza Mesquita, por toda a paciência, dedicação e incentivo ao longo do percurso de supervisão no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e orientação do presente relatório final de Prática de Ensino Supervisionada.

À professora Angelina Sanches pela supervisão no percurso que realizámos no âmbito da Educação Pré-Escolar, pois o seu acompanhamento foi fundamental neste primeiro contacto com a realidade educativa.

À educadora Luísa e à professora Dulce pelos conhecimentos transmitidos, e por nos ensinar a sermos profissionais mais capazes.

Às crianças com quem trabalhámos por nos terem ensinado a ser melhores profissionais e a querer aprender sempre cada vez mais.

Aos pais, Jorge e Manuela, pela dedicação e por nos ensinarem a erguer a cabeça e a nunca desistir dos nossos sonhos, apesar das dificuldades.

Ao irmão Jorge por todo o companheirismo, carinho e apoio que nos deu, quer nas horas boas, quer nas más, pois fez-nos perceber que vale a pena lutar pelos nossos objetivos.

À restante família, especialmente aos primos Sónia e Ricardo, que nunca nos deixarem desistir.

Às amigas de sempre e para sempre Diana, Dulce e Sara que, mesmo longe, estiveram sempre presentes. Aos amigos Ritinha e Zé que se tornaram parceiros de muitas aventuras e entraram na nossa vida para ficar, pois sempre nos animaram e estiveram presentes quando era necessário. A todos os amigos de casa, Rafa, Rui, Sara Noémi, Juliana, Nuno, Benny e Maura, que ao longo de cinco anos partilharam connosco este percurso académico e que, de alguma maneira, se tornaram na família que escolhemos.

À D. Olema por toda a preocupação demonstrada e à Sandra da papelaria, por todas as conversas, brincadeiras e desabafos que trocamos ao longo deste percurso.

Por fim, agradecemos a todos/as que, direta ou indiretamente, se cruzaram no nosso caminho, nos apoiaram e deram sempre uma palavra de força.

Resumo

O presente relatório pretende dar a conhecer parte do trabalho desenvolvido no âmbito de Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e visa aprofundar a reflexão acerca da ação educativa. No âmbito da EPE, a ação desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social com um grupo de 16 crianças, com idades de 3 e 4 anos. No âmbito do 1.º CEB, a ação educativa ocorreu numa instituição da rede pública com uma turma de crianças do 1.º ano de escolaridade, constituída por 19 crianças, com idades de 6 e 7 anos. A ação educativa nos dois contextos foi desenvolvida no sentido de responder aos interesses e necessidades das crianças, sendo que as atividades propostas visaram uma aprendizagem realizada através da pesquisa, reflexão e descoberta, proporcionando às mesmas momentos de aprendizagens significativas, ativas e socializadoras. Com o decurso da prática, as atividades que desenvolvemos foram pensadas no sentido de darmos resposta a uma questão-problema: A criança e as expressões artísticas e físico-motoras: que relação de aprendizagem com outros saberes? Considerando esta interpelação estabelecemos como objetivos: (i) Compreender o contributo das Expressões Artísticas e Físico-Motoras no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança e (ii) Utilizar as expressões artísticas como ferramenta de aprendizagem para a construção de conhecimentos noutras áreas do saber. O estudo enquadra-se numa abordagem mista (qualitativa/quantitativa). Para que fosse possível recolhermos a informação para a presente investigação, foi necessário selecionarmos um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados. Para tal, recorreremos à observação, aos registos fotográficos, às notas de campo e a um inquérito por questionário aos educadores/professores cooperantes. Salientamos que durante a apresentação das experiências de ensino-aprendizagem pretendemos ter sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo/curriculares. Os dados decorrentes do quadro teórico e da ação educativa desenvolvida permitem relevar a importância das Expressões Artísticas e Físico-Motoras como um processo de ensino-aprendizagem para ajudar as crianças a aprenderem e a desenvolverem-se, constituindo uma mais-valia ao nível do enriquecimento das atividades e da concretização dos objetivos e metas de aprendizagem previstos para estas etapas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1º CEB, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Experiências de Ensino/Aprendizagem.

Abstract

This report aims to present part of the work performed in Supervised Teaching Practice curriculum unit (STP), part of the curricular plan of the master's degree in Pre-School Education and First Cycle of Basic Education. It aims to elaborate the reflection about educational action. The PSE action was developed in a Private Social Institution of solidarity, with a group of sixteen children aged three and four years old. Within elementary school education, the activities took place in a public teaching institution, with nineteen children of the first grade class, aged six and seven years old. The educational action was developed in order to respond to the children's needs and interests, in both contexts. All proposed activities meant to create new learning carried out through the research, reflection and discover, providing meaningful, active and socializing learning moments.

These activities program were developed in order to answer a main research question: The child and the Artistic, Physical and Motor expressions: What's the relationship between on the scientific areas?

Considering these interpellations, were established the following arms: (i) Understanding the Artistic and Physical-Motor expressions contribution for a social, emotional and cognitive child's development. (ii) To use artistic expressions, as a learning tool. The study is part of a mixed approach (qualitative/ quantitative). To make it possible to collect information for the present investigation, it was necessary to select a set of techniques and data-gathering instruments. For this, we turn to the observation, photographic records, field notes and survey to cooperating teachers and educators. We emphasize that during the teaching learning experiences presentation we always intent to take into account the different areas of content/ curriculum. Data acquired from the theoretical framework and educational developed activities revealed the importance of Artistic and Physical- Motor expressions as teaching and learning process to help children to learn and grow up. They can be an added value in terms of enrichment activities and learning arms achievement set for these steps.

Keywords: Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Artistic and Physical-Motor Expressions, Learning Teaching experiences.

Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EPE- Educação Pré-Escolar

EAFM – Expressões Artísticas e Físico-Motoras

ME – Ministério da Educação

DEB – Departamento da Educação Básica

GEPE - Grupo de Educação Pré-Escolar

T1.ºC- Turma de 1.º Ciclo

PE- Professora Estagiária

EE- Educadora Estagiária

G- Grupo de crianças

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico	3
1. As Expressões artísticas na educação	3
2. A importância das Expressões Artísticas no desenvolvimento da criança	6
3. A importância da Expressão Físico-Motora no processo de aprendizagem	8
4. A expressão artística e físico-motora como ferramenta de trabalho: atividades lúdicas	9
5. A Utilização das Expressões Artísticas e Físico-Motoras no desenvolvimento de competências transversais e outras áreas do saber	11
Capítulo 2. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica.	13
1. Características do contexto em Educação Pré-escolar.....	13
1.1. A Instituição	13
1.2. Caracterização do grupo.....	14
1.3. Espaço físico da sala de atividades	14
1.4. O tempo/ Rotina diária	17
2. Características do contexto no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.1. A Instituição	19
2.2. Caracterização do grupo.....	21
2.3. A caracterização da sala de aula	21
2.4. Rotina Diária	23
Capítulo 3. Enquadramento Metodológico	27
1. Tema, questão-problema e objetivos do estudo	27
1.1. Natureza da investigação.....	27
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	30
2.1. Notas de campo	30
2.2. Registo fotográfico	30

2.3. Observação	31
2.4. Inquérito por questionário	32
3. Técnicas de análise de dados	32
3.1. Análise de conteúdo e inferencial	32
Capítulo 4. Apresentação e análise de dados	35
1. Descrição e análise de Experiências de Ensino-Aprendizagem	35
1.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar	35
1.2. Experiências de Ensino-Aprendizagem no âmbito 1.º Ciclo do Ensino Básico	43
2. Análise e interpretação dos resultados dos inquéritos por questionário aos educadores e professores cooperantes	56
3. Reflexão e análise dos resultados das grelhas de observação	62
3.1. Distribuição da frequência das ocorrências das categorias de análise da Expressão e Educação Físico-Motora /Domínio da Educação e Expressão Motora	63
3.2. Distribuição da frequência da ocorrência das Categorias de Análise do Domínio da Educação e Expressão Dramática	66
3.3. Distribuição da frequência da ocorrência das Categorias de Análise da Expressão e Educação Musical/Domínio da Educação e Expressão Musical	70
3.4. Distribuição da frequência da ocorrência das Categorias de Análise da Expressão e Educação Plástica/Domínio da Educação e Expressão Plástica	73
Considerações finais	79
Referências bibliográficas.....	83
Anexos	89
Anexo I- Inquérito por questionário	91
Anexo II- Grelhas de Observação	95
Anexo III- Letra da música “Põe a mão na cabecinha”, de Vítor Fernandes.....	97
Anexo IV- Folha policopiada sobre os Números 1 e 2	99
Anexo VI- Corpo Feminino /Masculino	103

Anexo VII- Árvore Genealógica da família.....	105
Anexo VIII- Fichas de trabalho sobre os sólidos geométricos	106
Anexo IX- Cartões do “Bingo das letras”	108
Anexo X- Letra da música “Cai a chuva”	118

Índice de figuras e quadros

Figuras

Figura 1. Planta da sala de atividades do grupo de 4 e 5 anos do Pré-Escolar	15
Figura 2. Planta da sala de aula do 1.ºano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	22
Figura 3. Registo gráfico do contorno do corpo de uma criança	37
Figura 4. Resultado final do registo dos contornos das crianças	38
Figura 5. Resultado final da elaboração do esqueleto com cotonetes.....	42
Figura 6. Crianças a realizar registos	43
Figura 7. Crianças a participar no "Jogo da Glória"	46
Figura 8. Trabalho final sobre a árvore genealógica.....	47
Figura 9. Crianças a construir sólidos geométricos com esparguete e plasticina	50
Figura 10. Crianças com o seu tabuleiro do "Bingo das letras"	51
Figura 11. Capa do livro "Frederico"	52
Figura 12. Idade dos inquiridos	57
Figura 13. Habilitações literárias dos inquiridos	57
Figura 14. Anos de serviço docente dos inquiridos	58
Figura 15. Desenvolve a área das EAFM nas suas atividades/aulas.....	58
Figura 16. Quem costuma propor as atividades	59
Figura 17. Como organizam os inquiridos o grupo/turma para as atividades de EAFM.....	60
Figura 18. Local de atividades/aulas de EAFM.....	60
Figura 19. Recursos materiais presentes na sala de atividades/aulas.....	61
Figura 20. Carga horária igual para todos os domínios das EAFM.....	61
Figura 21. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e da T1.ºC da categoria "Demonstra equilíbrio, habilidades motoras (globais e finas) e precisão nas tarefas que implicam exercício físico-motor"	63
Figura 22. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Coopera com os companheiros nos jogos e exercícios"	64
Figura 23. Distribuição da frequência de ocorrências do GEPE e T1.ºC da categoria "Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativo"	64
Figura 24. Distribuição de frequência de ocorrências do GEPE e T1.ºC da categoria "Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físico-motoras"	65
Figura 25. Distribuição da frequência de ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Desenvolve competências físicas rápida e facilmente"	66

Figura 26. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Movimenta-se de forma livre e pessoal/sozinha ou em pares"	66
Figura 27. Distribuição de frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Consegue imitar os gestos e maneirismos dos outros"	67
Figura 28. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Faz uso da sua criatividade, criando personagens, histórias ou jogos de imitação"	67
Figura 29. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Relaciona-se e comunica com os outros"	68
Figura 30. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Utiliza a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias"	68
Figura 31. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Incentiva a pesquisa e a seleção do material adequado para a construção de personagens, cenas e projetos teatrais"	69
Figura 32. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Trabalha a concentração e atenção"	69
Figura 33. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Memoriza melodias com facilidade"	70
Figura 34. Distribuição da frequência de ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Tem facilidade em tocar um instrumento musical e/ou tem boa voz"	71
Figura 35. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Improvisa música vocal ou instrumental"	71
Figura 36. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Demonstra um grande interesse por música"	72
Figura 37. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Tem um elevado sentido rítmico no movimento e no discurso"	72
Figura 38. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Canta ou trauteia com frequência"	73
Figura 39. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Desenvolve a expressão e criatividade"	74
Figura 40. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Reconhece a importância das artes plásticas"	74
Figura 41. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.°C da categoria "Desenvolve o sentido estético"	75

Figura 42. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Explora materiais e técnicas".....	75
Figura 43. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Desenvolve a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas".....	76
Figura 44. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Conserva o material, limpa e arruma".....	77
Figura 45. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Sabe reconhecer o seu espaço e o dos outros".....	77

Quadros

Quadro 1. Rotina diária da instituição onde foi realizada a PES no Educação Pré-Escolar....	18
Quadro 2. Rotina diária das atividades letivas da sala dos 4 anos.....	19
Quadro 3. Rotina diária da instituição.....	23
Quadro 4. Rotina diária das atividades da sala de aula do 1.º ano.....	24
Quadro 5. Vantagens e desvantagens das abordagens qualitativa e quantitativa.....	29

Introdução

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e pretende descrever, analisar e refletir sobre a relação de aprendizagem entre as Expressões Artísticas e Físico-Motoras (EAFM) e as crianças nas experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos. O estágio foi realizado em agrupamentos de escolas localizados na cidade de Bragança.

A escola tem o papel de proporcionar à criança experiências que promovam o seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual, como defendia John Dewey. Segundo este autor, a escola é “a segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser um local onde decora lições (...), a escola tem oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (Dewey, 2002, p.26). A família constitui a primeira morada da criança e tem também um papel preponderante no seu desenvolvimento, sendo um espaço educativo por excelência. É vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se ‘criam’ e ‘educam’ as crianças, ao proporcionar os espaços educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria.

Logo, a escola e a família são os dois ambientes sociais e educativos com os quais a criança contacta e são também estes os responsáveis pela transmissão de estímulos que servem como referência para as suas atitudes e valores, representando um papel fundamental no crescimento da criança (Diogo, 1998).

A PES no contexto da EPE foi desenvolvida com um grupo formado por dezasseis crianças, com idades de 4 e 5 anos. No contexto do 1.º CEB foi desenvolvido com uma turma do 1.º ano, constituída por dezanove crianças, com 6 e 7 anos.

Durante a PES tivemos sempre o objetivo de desenvolver atividades do interesse das crianças, de forma a promover a participação ativa das mesmas, a partilha dos seus saberes e de modo a que todas cooperassem. Desta forma, no decorrer da nossa observação apercebemos que algumas crianças necessitavam de muita atenção, pois tentavam perturbar o funcionamento das atividades. Isto devia-se a fatores externos à sala de atividades/aula. No decorrer da prática íamos observando as crianças com maior atenção, procurando perceber o que as cativava, quais as melhores técnicas a usar para que se empenhassem nas atividades. Ao considerar que elas se interessavam por atividades mais práticas, consideramos pertinente, na

planificação das atividades, dar ênfase às expressões artísticas e físico-motoras por forma a proporcionar uma relação de aprendizagem, assim, tendo em atenção as características das crianças com quem estávamos a trabalhar, pensamos ser relevante para a nossa investigação incidir sobre a temática das expressões artísticas e físico-motoras.

Assim, surgiu a questão-problema: A criança e as expressões artísticas e físico-motoras: que relação de aprendizagem com os outros saberes? Consideramos com objetivos (i) Compreender o contributo das Expressões Artísticas e Físico-Motoras no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança e (ii) Utilizar as expressões artísticas como ferramenta de aprendizagem para a construção do conhecimento noutras áreas do saber.

Para concretizar estes objetivos, foram feitas observações nos dois contextos, no sentido de verificar o envolvimento das crianças em atividades de escolha do adulto e da criança nas diferentes áreas de conteúdo.

No que concerne à metodologia utilizada, esta consistiu numa investigação qualitativa/quantitativa, com recurso a instrumentos e técnicas de recolha de dados como a observação, as notas de campo, os registos fotográficos e o inquérito por questionário.

Para a organização o deste trabalho estruturamos o presente relatório em três capítulos: Capítulo I – Enquadramento teórico; Capítulo II – Contextualização dos contextos; Capítulo III- Enquadramento metodológico e Capítulo IV- Apresentação e análise de dados. Contém também a introdução, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

Finalizamos o relatório com as considerações finais, onde refletimos sobre os aspetos mais pertinentes dos contextos educativos e da investigação que realizamos.

Capítulo 1. Enquadramento teórico

Nota Introdutória

Neste capítulo fizemos o enquadramento da presente investigação: dissertamos sobre as Expressões Artísticas e Físico-Motoras (EAFM), considerando aspetos teóricos que sustentam o problema em estudo. É de referir que todo o enquadramento teórico foi uma mais-valia para perceber como as EAFM se completam com as outras áreas do saber.

1. As Expressões artísticas na educação

A educação orienta-se para a promoção de capacidades e competências e requer, essencialmente, equilíbrio e coerência entre orientação formativa, metodologias pedagógicas implicadas no processo educativo. Para tal, há diversas formas de atuação. As expressões artísticas podem ser uma dessas formas nas suas diferentes modalidades, pois estas ajudam na exploração e transmissão de valores e normas sociais. Além disso, elas podem ser vistas como um dos recursos importantes e necessários ao processo educativo, na medida em que são direcionadas para a promoção de autonomia, autoconfiança e criatividade nas crianças. Sublinhamos que educar com qualidade significa também proporcionar a expressividade e a criatividade. Para Vygotsky “a imaginação é a base de toda a atividade criadora e manifesta-se em todos os aspetos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Toda a cultura é, portanto, produto da imaginação e da criação humana” (cit. por Freitas & Freitas, 1996, p.77).

Segundo o autor deduz-se que a criança tem na expressão, por meio de materiais e técnicas plásticas, a possibilidade de desenvolver a capacidade de perceção sensorial, conseguindo trabalhar com os seus sentimentos e emoções, com situações novas e estranhas no seu contexto cultural, levando-a a explorar laços de afinidade com os seus pares, experienciando e aprendendo com os cinco sentidos. Como refere Schön (1992) as expressões artísticas contêm em si virtudes que ajudam “a fertilizar boa parte das experiências que urge levar a cabo nas nossas instituições de formação” (p.28). Além disso, as expressões artísticas possuem uma grande capacidade de levar a cabo a exploração de conhecimentos novos e, assim, criar uma capacidade de reflexão crítica e reflexiva. Por exemplo, a expressão dramática,

musical, plástica, visual e a dança quando bem pensadas, planeadas e trabalhadas no seio de um grupo, tornam possível desenvolver o sentido de competência nas crianças, uma vez que permitem o desenvolvimento afetivo, social, pessoal e intelectual e, por tal, podem ajudar a interpretar o mundo, a estruturar o pensamento, a desenvolver o seu equilíbrio emocional, a formar o seu carácter e a afirmar a sua identidade. A United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2006) reconhece que “a Educação Artística pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz” (p.3).

Também Nunes (2007) refere que

a educação num domínio artístico proporciona ao educando um ambiente favorável à participação em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. São vários os estudos que têm vindo a demonstrar que as aprendizagens conduzidas num contexto de Educação Artística permitem cultivar em cada indivíduo a criatividade, a imaginação e a capacidade de reflexão crítica (p.2).

Assim sendo, Ribeiro (2011) refere que o ensino artístico tornou-se uma área bastante gratificante e importante, devendo ter o direito a um espaço importante e significativo nos currículos e horários escolares, ao longo de toda a escolaridade. Por isso, as expressões artísticas devem estar ao dispor da educação nas escolas, tendo em atenção as características do indivíduo e do meio e, conseqüentemente, promover a sua formação global. Em suma, a educação e as expressões artísticas devem andar aliadas e ter os mesmos objetivos em prol da educação e desenvolvimento das crianças. A inserção das expressões artísticas na educação leva vários autores a destacarem a importância das mesmas na formação integral dos indivíduos. Por exemplo, Rosa (2010) realça o papel da educação artística quer pela sua natureza e características quer na formação básica de todos os cidadãos em paralelo com outras matérias como a língua, a matemática, as ciências ou o estudo do meio. Segundo este autor, não pode haver uma separação entre as expressões artísticas e o resto do currículo educativo “porque a razão, a emoção e a experiência se misturam e o pensamento humano integra simultaneamente a razão e a emoção e não apenas a razão como se pensava antes e as decisões que somos levados a tomar no nosso dia-a-dia quer na vida pessoal e social quer na vida profissional, requerem ambas. A emoção, a razão e a experiência que lhes está associada são interdependentes e têm uma dinâmica inseparável (Rosa, 2010, p.11).

Desde a Conferência Mundial sobre Educação Artística realizada em Lisboa em 2006 que a área da expressão artística tem vindo a ter um papel preponderante da comunidade escolar e as vantagens são variadas, nomeadamente, permite ao aluno desenvolver a sua criatividade, a capacidade de reflexão, o pensamento crítico, o sentido de autonomia; ajuda-o a conhecer as

capacidades do seu corpo e a controlá-lo, a dominar o seu grafismo, a orientar-se espacialmente, a utilizar a sua voz e os sons do corpo e ampliar os seus conhecimentos em relação ao mundo que o rodeia. A UNESCO (2006) sugere que a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz, transmitindo o conhecimento, a cultura e a arte. Também Rosa (2010) mostrou as razões que justificam a importância das artes, fazendo estas parte da formação integral e harmoniosa de um indivíduo. Ou seja, as artes são uma parte central da experiência humana e são básicas para garantir e reforçar a cidadania como o trabalho com os números e as palavras ou a aprendizagem da História. Estas promovem oportunidades de autoexpressão, trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta. Segundo Rosa (2010) os alunos que praticam regularmente atividades artísticas desenvolvem a autoestima e a autoconfiança porque se veem capazes de realizar trabalho que é pessoalmente gratificante e publicamente reconhecido. Além disso, aquelas ajudam a desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida, desenvolvem a imaginação, a capacidade indispensável em diversos domínios científicos.

As artes são uma oportunidade para experimentar processos do princípio até ao fim e desenvolvem tanto a independência como a colaboração. Segundo Villaça (2014), as artes apuram a sensibilidade e a afetividade e fornecem meios para a vivência artística e cultural.

Estas tornam possível utilizar as capacidades pessoais de forma significativa e de tornar compreensíveis, através destas capacidades, algumas abstrações mais complexas. Villaça (2014) refere, ainda, que as artes misturam o processo e o conteúdo da aprendizagem. Estas artes exercitam e desenvolvem as aptidões intelectuais mais elevadas incluindo a análise, a síntese, a avaliação e a resolução de problemas. Além destas potencialidades, Villaça (2014) acrescenta, ainda que a arte, como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas, possui capacidade de seduzir e mobiliza, facilita a abordagem de temas que são, em geral, tabus. Além disso, permite ver ilustradas situações quotidianas e também questionar os padrões e valores estabelecidos.

Segundo o mesmo autor, por todas as razões expostas anteriormente, consideramos que “o ensino da expressão artística desempenha um papel essencial no ensino e na compreensão mútua entre os povos” (p.83) e, na verdade, considera-se que as diferentes formas de expressão artística podem servir de motivação na abordagem de novos conteúdos ou ajudar na consolidação de conhecimentos em qualquer área do saber.

2. A importância das Expressões Artísticas no desenvolvimento da criança

A expressão artística ajuda ao desenvolvimento integral do indivíduo, pois fomenta a aprendizagem em diversos aspetos, nomeadamente, no domínio físico, criativo, estético, cognitivo e emocional. Assim, é importante esclarecer sucintamente as ideias subjacentes a cada um destes domínios.

Domínio físico

Quando a criança ingressa na escola, é comum que se criem expectativas em relação aos conhecimentos e às competências no domínio cognitivo em detrimento do corpo. Isto é, a criança parece detentora apenas da componente cognitiva. Segundo Neto (1998),

o esforço em manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente passiva implica uma atenção especial (...). A necessidade de atividade física e jogo espontâneo nesta fase de desenvolvimento [na infância] é crucial, se não mesmo decisiva na delimitação de hábitos saudáveis para uma vida ativa (p.11).

Barret e Landier (1994) referem que com o recurso às atividades artísticas consegue-se manifestar a comunicação e a expressão. Por tal, o corpo é o instrumento primordial dessa expressão. A educação artística ajuda ao desenvolvimento geral do indivíduo, ou seja, é tão importante a cabeça como todo o corpo. É que com as atividades artísticas há a capacidade de melhorar a motricidade fina e desenvolver a consciência corporal. Lowenfeld e Brittain (1970) defendem que “o trabalho criativo realizado pela criança, revela o seu desenvolvimento físico, através da sua capacidade de coordenação visual e motriz, pela forma como controla o seu corpo, guia o seu grafismo e executa certos trabalhos” (p.29).

Domínio criativo

Robinson (1982) afirma que “a criatividade não é uma faculdade especial de algumas crianças” (p.29), uma vez que defende que todas elas conseguem ser criativas. Contudo essa potencialidade tem que ser explorada pelo educador ou professor que, por sua vez, tem como função criar estratégias necessárias para estimular e desenvolver, com o objetivo de gerar atitudes de participação ativa e inovadora. O mesmo autor definiu a criatividade como “uma forma de inteligência que, como tal, pode ser desenvolvida e treinada como qualquer outra forma de pensamento” (p.29).

Domínio estético

Porcher (1982) reitera a contribuição das atividades artísticas como fatores de desenvolvimento da sensibilidade estética” (p.65). Também Lowenfeld e Brittain (1970) consideram que a educação estética serve “como um meio de organizar o pensamento, os sentimentos e as perceções numa forma de expressão que sirva para comunicar aos outros estes

pensamentos e sentimentos” (p.34), isto quer dizer que a vivência artística, no âmbito educativo, leva a um conhecimento do mundo, através do desenvolvimento do espírito crítico, do conhecimento de códigos que possibilitam a leitura da obra de arte e o gosto pela arte.

Domínio cognitivo

Tradicionalmente a escola tinha como papel fornecer e valorizar conhecimentos baseados em saberes científico-tecnológicos. Porém, assiste-se a uma grande preocupação na área da psicologia nomeadamente quanto ao recurso das expressões artísticas como ferramenta para a aquisição do conhecimento. Segundo Aguirre (2005) a conceção de transmissão de conhecimentos pela escola alterou-se na sociedade atual. Em vez da antiga reprodução e repetição de conteúdos, desenvolveu-se uma escola que promove o pensamento divergente e crítico. Todas as atividades das expressões artísticas, podem ser encaradas como vivências que levam o aluno a construir aprendizagens significativas.

Domínio emocional

A criança necessita de saber a importância que assume o ato de comunicar; ter a capacidade de controlar, identificar e reconhecer as suas próprias emoções para saber interligar-se com os outros na sociedade, isto é, ser capaz de ter “um relacionamento estável num determinado grupo” (Goleman, 2003, p.54). Este autor também refere que a educação emocional tem sido posta de lado e, como tal, verifica-se, hoje em dia o aumento da violência e agressividade no meio infantil, como também se assiste ao agravamento de perturbações emocionais, principalmente, a depressão. Daí que a aprendizagem num contexto artístico é importante porque se criam oportunidades para as crianças viverem situações que levem à expressão de sentimentos e emoções. Assim, a expressão artística oferece à criança os instrumentos imprescindíveis para o conhecimento da sua própria identidade e o reconhecimento da sua cultura inserida na sociedade.

Partindo destes pressupostos, a UNESCO (2006) reconhece que “ a Educação Artística pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz” (p.3).

A este respeito Nunes (2007) refere que “a educação num domínio artístico proporciona ao educando um ambiente favorável à participação em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. São vários os estudos que têm vindo a demonstrar que as aprendizagens conduzidas num contexto de Educação Artística permitem cultivar em cada indivíduo a criatividade, a imaginação e a capacidade de reflexão crítica” (p.2).

Segundo Ribeiro (2011), o ensino artístico tem que se constituir como uma área extremamente gratificante e relevante, o que lhe deve dar o direito a um espaço importante e

significativo nos currículos e horários escolares, ao longo de toda a escolaridade. Por tal, a Educação Artística deve estar ao dispor das escolas tendo em conta as características do indivíduo e do meio. O autor refere, ainda, que a Educação Artística se justifica por si mesma, e a sua relevância está no caráter criativo do Homem.

3. A importância da Expressão Físico-Motora no processo de aprendizagem

A Expressão Físico Motora é importante para o desenvolvimento da criança, pois uma das necessidades essenciais da criança é a de movimento. Como diz Sousa (2003) “é através do movimento que a criança desenvolve todas as suas funções” (p.136). O movimento é “o centro da vida ativa das crianças” e como tal “é uma faceta importante de todos os aspetos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano” (Gallahue, 2002, p,49). Esta é uma área que atua física, social e culturalmente na vida de uma criança. Na área que diz respeito ao físico tem um

efeito evidente: no desenvolvimento físico (ósseo, muscular, cardiovascular e controlo de obesidade); no desenvolvimento de habilidades não locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos); no desenvolvimento perceptivo-motor (imagem corporal, direccionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal); no desenvolvimento do autoconceito (físico, académico, estima pessoal, etc.) e no desenvolvimento psicossocial, estético e moral referente à melhoria do ajustamento social e da estabilidade emocional (Gallahue, 2002, p.87).

A expressão físico-motora contribui para o crescimento e desenvolvimento total das crianças, principalmente, com recurso a experiências que explorem o movimento, atendendo a diferentes domínios da aprendizagem, nomeadamente o psicomotor, o cognitivo e o sócio-afetivo. Por exemplo, segundo Silva (2002) através de brincadeiras e jogos, a criança apercebe-se das suas capacidades, dos seus limites e das suas potencialidades, e ao exprimir as suas dificuldades utiliza a ação motora como instrumento da formação intelectual, física e social. A criança conhecendo a estruturação do corpo e do movimento, lança-se à aprendizagem e desenvolve habilidades, capacidades e competências que podem ser de qualquer área/domínio do conhecimento, ou no âmbito do seu desenvolvimento. A Expressão Físico-Motora é assim vista como um domínio essencial e indispensável ao desenvolvimento global e regular da criança (Rosa 2010). Neste sentido, na escola é muito importante que o educador/professor tenha em consideração os seguintes aspetos:

(i) Psicomotor – através da exploração do corpo e dos movimentos deve proporcionar atividades que envolvam o esquema e imagem corporal, lateralidade, relações

espaciotemporais. O desenvolvimento psicomotor oferece às crianças condições adequadas para alcançar capacidades básicas, de modo a aumentar o seu potencial motor e utilizar o movimento para atingir adequações mais elaboradas, como as intelectuais;

(ii) Cognitivo – na troca de experiências com os colegas e adultos, as crianças desenvolvem o pensamento; através das descobertas e resolução de situações, constroem noções e conceito;

(iii) Socioafetivo – valorizar as possibilidades de ação à medida que a criança desenvolve o seu processo de socialização.

Pode-se afirmar que a estrutura da Expressão Físico-Motora se torna uma das bases fundamentais para o processo intelectual e da aprendizagem da criança. O desenvolvimento vai do geral para o específico. Por vezes, quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, em grande parte, este problema está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor (Rosa, 2010).

4. A expressão artística e físico-motora como ferramenta de trabalho: atividades lúdicas

As expressões artísticas, aplicadas à educação, podem ser instrumentos de aprendizagem e, para tal, as atividades lúdicas fazem parte deste processo de ensino-aprendizagem (Sousa, 2003). A criança perspetiva a Arte de um modo completamente diferente do adulto. Segundo Sousa (2003), a arte é principalmente uma tarefa, uma experiência, um fazer algo de modo agradável e não uma obra para a criança se render e contemplar. Como tal, as expressões artísticas remetem para uma atividade meramente lúdica, visto que, para a criança, a ação (processo) é mais relevante e mais agradável do que as consequências (produto final). Desde os tempos remotos, as atividades lúdicas eram frequentes graças à existência dos brinquedos das crianças, como assinala Levi-Leonido (2009). O autor acrescenta ainda a ideia de que

desde a pré-história, este aspeto teve a sua intervenção, dado que era caracterizado como atividade fundamental, por ser efetivamente intrínseco à alma humana, pois brincar é inerente à natureza humana de cada ser, seja qual for a sua proveniência, descendência ou origem mais remota (p.76)

Na visão de Volpato (2002), Platão (427-347, a.C.) colocou em destaque a atividade lúdica no desenvolvimento infantil. Este também referia que era importante implementar a brincadeira, o lúdico no ensino, pois este facto iria dar frutos no futuro, nomeadamente, a construção da personalidade das crianças. Porém, estas atividades lúdicas tinham que ser criadas e controladas por adultos. Reconhece-se que as atividades lúdicas nas crianças, por

exemplo, as brincadeiras são os momentos especiais que a criança adquire para viver da “sua liberdade de criação”, como refere Winnicott (1975, p.32). Com as atividades lúdicas a criança passa a adquirir uma conduta inovadora que ultrapassa a sua rotina. Ou seja, o caráter lúdico das atividades torna-se um estímulo e uma mais-valia para o desenvolvimento geral da criança.

As expressões artísticas, através de atividades lúdicas, são uma ferramenta da aprendizagem. Visando contextualizar tal importância, Santos e Jesus (2010) comentam que:

A palavra ‘lúdico’ vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo dá oportunidade para a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo. A criança que não tem oportunidades de brincar fica desmotivada. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente, convive socialmente, em que a criança gasta energia, imagina, constrói e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar (p.2).

Logo, na atividade lúdica o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade e percepção, momentos de auto conhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momento de vida (Nicolau, 2002).

Qualquer atividade artística pode ser realizada de maneira lúdica, seja qual for a “categoria” ou o nível de atividade envolvida, e é possível que adultos e crianças mudem dentro de uma mesma situação, de lúdico para o sério, e vice-versa. O mais importante é que isso pode, ou não, ficar óbvio para um observador. Especialmente na escola, segundo Oliveira (2009), é improvável que as crianças consigam se expressar, devido a constrangimentos temporais e interpessoais, de forma tão onipotente, consistente e aberta como fazem em casa. De acordo com Oliveira (2009) as crianças ocupadas com uma atividade raramente conseguem participar em conversas intelectualmente desafiadoras, porque a sua atenção está dirigida para a tarefa. Os professores precisam inferir, a partir das suas atitudes externas, concentração, expressões faciais, motivação aparente, e assim por diante, que tipo de ensino e aprendizagens são necessários.

5. A Utilização das Expressões Artísticas e Físico-Motoras no desenvolvimento de competências transversais e outras áreas do saber

As competências transversais são aquelas “que se encontram na interseção das diferentes disciplinas, atravessando os diferentes campos sociais e permitindo às pessoas a comunicação e transferência de saberes, em contextos diversificados” (Alonso, 2004, p.213).

As Expressões Artísticas promovem o desenvolvimento de capacidades perceptivas, manipulativas, criativas e proporcionam a aquisição de outros saberes quando são trabalhadas em sintonia com outras áreas, ou seja, quando há uma interdisciplinaridade ou quando são trabalhadas de forma transversal ao articularem-se com as diferentes áreas do saber. Assim, leva à motivação para conhecer e questionar novos conteúdos ou consolidar conhecimentos dados. Segundo Catterall (1989) a expressão artística e físico-motora que se insere no currículo leva à estimulação para a obtenção de conhecimentos noutras áreas do saber e, conseqüentemente, cria um novo desenvolvimento cognitivo na criança.

Segundo a mesma autora, a expressão artística e físico-motora cria um efeito benéfico na habilidade para a gestão e resolução de conflitos, no melhoramento da expressão escrita e oral, promove a imaginação e a criatividade, desenvolve o espírito de iniciativa e crítico. Além disso, incute a aquisição de certos valores como por exemplo, a interajuda, colaboração, cortesia e tolerância. Refere ainda que “não basta ensinar arte em horário marcado, mas inseri-lo em todo o currículo” (Catterall, 1989, p.41). Por exemplo, no Estudo do Meio, na Área de Projeto e Formação Cívica poderão explorar-se diversas situações que são análogas e que vão ao encontro dos temas falados nas respetivas áreas. É o caso de tarefas de pesquisa, ilustrações, recorte, elaboração de cartazes, jornais de parede, canções, jogos e dramatizações.

Relativamente ao Português, através das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, as crianças podem representar dramatizações para analisar e explorar histórias, lendas, ditados populares, lengalengas e canções. Quanto à área de Matemática, as crianças têm a possibilidade de criar e explorar várias situações problemáticas que podem ser realizadas individualmente ou em grupo, servindo-se, por exemplo, do desenho, da música e da pintura. Também se podem realizar atividades com desenhos e pinturas para introduzir um conteúdo programático, como também com canções, danças e jogos.

Segundo Martins (2002), considerando que a arte pode ser um meio para promover a aprendizagem em áreas que fazem parte do currículo geral, os professores optam pela realização das atividades de Expressões Artísticas e Físico-Motoras de forma transversal. Assim, a criança assimila os conhecimentos dessas mesmas áreas, bem como também algumas técnicas expressivas nas diferentes áreas de expressão. Assim, podemos referir que as mesmas

são não só fundamentais na exploração de todos os conteúdos curriculares como também ajudam à aquisição de valores.

Capítulo 2. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica.

Nota Introdutória

Neste capítulo apresentamos a caracterização dos contextos durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). No primeiro momento damos a conhecer a caracterização do contexto onde se desenvolveu a prática pedagógica relativa à Educação Pré-Escolar (EPE), bem como da instituição, do grupo de crianças, do espaço físico da sala de atividades, do tempo/rotina diária. Posteriormente fazemos referência à caracterização do contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB), bem como da caracterização da sala, da rotina diária e da turma.

1. Características do contexto em Educação Pré-escolar

1.1. A Instituição

O Jardim-de-Infância onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) era uma Instituição Particular de Solidariedade Social. As instalações foram concebidas por entidades estatais, tendo como ponto fulcral a abrangência de um público carente a nível económico e afetivo, fazendo com que os seus clientes sejam provenientes de todas as partes da cidade.

A estrutura física, ao nível do rés-do-chão, estava repartida por cinco salas de atividades (duas de creche - uma delas de berçário - e três de jardim-de-infância, existindo a sala de 3 anos, a de 4 anos e a de 5 anos); cinco sanitários (três para crianças e dois para adultos); um ateliê de pintura; uma sala de computadores; um gabinete de reuniões; um polivalente, onde se faziam, também, as refeições; uma cozinha; uma lavandaria; duas despensas; um *hall* e uma sala de receção. Era na sala de receção que funcionava grande parte da componente social, mas também servia para a realização de algumas atividades extracurriculares, como por exemplo, informática.

O edifício estava dotado de um sistema de aquecimento central abastecido a gás natural.

Quanto ao espaço exterior, este era amplo e diversificado, estando limitado por gradeamento e sebe. Este era constituído por quatro áreas distintas de recreio: uma coberta; outra relvada e ensombrada por plátanos; outra também relvada mas ensombrada por diversos tipos de árvores, onde se encontrava um tabuleiro de areia e uma casa de madeira; uma área composta por dois tipos de areia que se encontrava equipada com parque infantil adequado à idade das crianças e construído segundo as normas europeias. Esse parque era constituído por

um bloco com escorrega, barras, rede para trepar e baloiço, um apoio com dois baloiços, escorrega e três cavalinhos, cuja base era uma mola.

A equipe pedagógica da instituição era formada por quatro educadoras de infância, sendo uma delas a coordenadora. Existia ainda uma educadora ligada à intervenção precoce designada pelo Ministério da Educação. Esta proporcionava apoio mais ou menos alargado consoante o número de casos de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e o grau de necessidades das mesmas. A equipa de pessoal não docente era composta por oito assistentes operacionais.

O seu funcionamento era entre as 07:45 e as 19:30. A componente letiva decorria das 09:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. A componente não letiva estava distribuída por três períodos: das 07:45 às 09:00; das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:30.

1.2. Caracterização do grupo

No que diz respeito ao grupo de crianças da sala de atividades onde estivemos incluídas, importa referir que era constituído por 9 crianças do sexo feminino e 7 do sexo masculino, as suas idades situavam-se nos 3 e 4 anos. Era um grupo bastante dinâmico e apresentava vontade de aprender, de brincar e viver em comunidade. Na generalidade encontravam-se dentro dos parâmetros esperados para estas idades.

A sala de atividades onde realizamos a PES tinha à disposição uma educadora e uma assistente operacional.

Esta resposta social cumpria as normativas contempladas na lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), proporcionando um horário adequado às necessidades dos pais.

1.3. Espaço físico da sala de atividades

A sala do Jardim-de-Infância onde realizamos a nossa prática educativa era retangular, bastante ampla e com boas condições a nível térmico. Uma das paredes era preenchida por janelas o que permitia uma boa iluminação natural. A sala de atividades estava organizada em diferentes áreas de aprendizagem, para que as crianças pudessem desenvolver competências através de vivências e experiências que lhe iam sendo proporcionadas. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), o espaço deve ser “um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p.11). Compreende-se ainda que o espaço pedagógico “seja aberto às vivências e interesses das crianças e das comunidades; seja

organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11).

Sendo as crianças seres ativos têm o direito de crescer e de se desenvolverem em espaços onde haja cuidados com a dimensão e com a estética de modo a proporcionar aprendizagens e bem-estar. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) “os espaços pedagógicos são plurais, o que significa que as crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico” (p.17) e, deste modo, há necessidade de proporcionar uma diversidade de experiências. As autoras referem-se também à pluralidade dos espaços como sendo “espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços no centro, ligações entre o centro e os contextos familiares” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17).

A sala de atividades encontrava-se dividida em cinco áreas, sendo que esta divisão ia ao encontro da ideia de Hohmann e Weikart (2011) quando referem que o espaço “deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os diversos objetos e materiais” (p.162).

Podemos então verificar, através da figura 1, a forma de organização da sala de atividades onde realizamos a PES.



Figura 1. Planta da sala de atividades do grupo de 4 e 5 anos do Pré-Escolar

Para uma melhor perceção do espaço da sala de atividades passamos a descrever todas as áreas de aprendizagem e que tipo de materiais possuía cada uma delas.

A área da biblioteca encontrava-se num canto da sala a uma distância considerável das restantes. Corroboramos as palavras de Hohmann e Weikart (2009) quando afirmam que “é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas” (p.203), pois as crianças observam e exploram melhor os livros e de uma forma mais atenta, suscitando o interesse pela leitura. Nesta área existia um sofá, uma estante repleta de livros e um colchão.

Num outro canto da sala, encontramos a área das construções que proporcionava às crianças uma variedade enorme de materiais para além de brinquedos. Para um melhor conforto, esta área continha um tapete grande com a imagem de uma cidade, onde estavam desenhadas faixas de rodagem, espaços verdes e semáforos.

Na área dos jogos, constituída por dois armários com divisões, estavam colocados os vários tipos de jogos, desde jogos de tabuleiros, puzzles, jogos de mesa, dominós, jogos de dados, entre outros (como por exemplo rolhas de plástico, para que fossem usadas livremente). Como afirmam Hohmann e Weikart (2009) “as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras” (p.199), quer individualmente ou em grupo.

A maior área da sala de atividades era a da casa. Esta encontrava-se delimitada por duas divisões, o quarto e a cozinha. Nesta área podiam ter lugar brincadeiras individuais, assim como de cooperação. Como dizem Hohmann e Weikart (2009) “as crianças envolvidas em atividades de exploração, imitação e ‘faz-de-conta’ na área da casa ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sozinhas ou ao agirem acompanhadas” (p.187). No que diz respeito à divisão do quarto, esta continha um roupeiro, um gavetão, uma mesa-de-cabeceira, uma cama, um armário para colocar sapatos e roupa, bonecos, roupa de cama, entre outros acessórios. Enquanto na divisão da cozinha existia uma mesa, alguns bancos, um fogão, um armário de louça e de acessórios como frutas, talheres e panos de cozinha. Muitas crianças passavam muito tempo nesta área da casa. De acordo com Hohmann e Weikart (2009) as atividades que permitem mexer, encher, despejar, agitar, misturar, enrolar, dobrar, abotoar, fechar, escovar vestir e despir roupas, são do interesse das crianças. As crianças brincavam nesta área com os amigos, representando diversos papéis familiares, o que lhes permitia partilharem vivências do quotidiano através do contacto direto e da manipulação dos materiais e instrumentos disponíveis.

Existia também um espaço para a área da expressão plástica e escrita. Nesse espaço as crianças dispunham de um cavalete, frascos com tintas e pinceis, uma mesa e duas cadeiras. Essa área juntava duas vertentes que se complementavam, a área das expressões com a da escrita, pois as crianças tinham a possibilidade de criar e explorar formas de escrita.

Na sala de atividades existia ainda o quadro das presenças, onde se fazia o registo das presenças com a imagem e o nome de cada criança. Do referido quadro constavam os dias da semana que eram assinalados com giz. Também existiam 2 grandes armários, um deles com as capas dos trabalhos das crianças, livros da educadora, folhas para as crianças, caixas com material escolar (lápiz de cor, lápis de cera, cola, afixantes, borrachas, canetas, marcadores gavetas com materiais diversificados como fios, bocados de tecido, entre outros e o outro fazia parte da área dos jogos).

As janelas da sala de atividades eram amplas e ocupavam toda a largura de uma das paredes da sala. Estas possuíam estores para que a luminosidade pudesse ser controlada. Existiam também 3 portas na sala de atividades, sendo que uma era a da entrada onde se encontrava um quadro do tempo, outra permitia o acesso direto às casas de banho e a outra à parte exterior de jardim. As mesas da sala eram três e de formato redondo, com cadeiras, onde se realizavam as atividades.

A sala de atividades tinha um quadro de giz que preenchia uma parede. Este era utilizado pela educadora para explicar algumas atividades ou para desenhar e, pelas crianças, quando estas necessitavam de se expressarem.

1.4. O tempo/ Rotina diária

Um dos maiores desafios da Educação Pré-Escolar é a compreensão e gestão do tempo. Através da criação de uma rotina diária, o grupo sentia-se mais seguro, contribuindo assim para a estabilidade afetiva e emocional das crianças. Tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011):

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (p.72).

O horário de funcionamento da instituição onde fizemos a nossa PES era das 07:45 às 19:30, mas contava com a componente letiva e não letiva. Podemos ver no quadro 1, que se segue a organização da rotina diária da instituição em questão:

Quadro 1. Rotina diária da instituição onde foi realizada a PES no Educação Pré-Escolar

Tempos		Explicitação
Manhã	Componente não letiva	07:45 - 09:00 Atividades livres (televisão ou espaço exterior, consoante o tempo climatérico) As crianças eram entregues às assistentes operacionais responsáveis por vigiar as crianças até as educadoras chegarem
	Componente letiva	09:00 – 12:00 Pequeno-almoço (algumas crianças tomavam o pequeno almoço antes de entrarem na sala de atividades) Tempo de atividades letivas (às segundas de manhã incluíam a ginástica e às quartas de manhã o inglês) Almoço
	Componente não letiva	12:00– 14:00 Hora de descanso
Tarde	Componente Letiva	14:00– 16:00# Tempo de atividades letivas (às terças feiras de tarde incluíam aulas de TIC)
	Componente não letiva	16:00– 19:30# Lanche Atividades livres (televisão ou espaço exterior, consoante o tempo climatérico) As crianças eram entregues às assistentes operacionais responsáveis por vigiar as crianças até os familiares as irem buscar

No que diz respeito à rotina diária implementada em contexto, nomeadamente nas salas de atividades, procurava-se organizar e integrar atividades diversificadas no dia a dia das crianças. No entanto, podiam ser adaptadas e reorganizadas, dependendo das necessidades das mesmas. Podemos destacar que a rotina diária “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças [pois] sem rotina, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88).

Podemos verificar no quadro 2, a rotina diária da sala de atividades dos 4 anos:

Quadro 2. Rotina diária das atividades letivas da sala dos 4 anos

Tempos		Explicitação	
Manhã	Componente letiva	09:00 – 12:00	-Pequeno almoço (algumas crianças tomavam o pequeno almoço antes de entrarem na sala de atividades). -Tempo de atividades letivas (às segundas de manhã incluíam a Expressão Motora e às quartas de manhã o inglês) <ul style="list-style-type: none">• Acolhimento;• Atividades nas diversas áreas de conteúdo, em grande ou pequeno grupo• Atividades livres nas diferentes áreas -Higiene pessoal e almoço
Tarde	Componente Letiva	14:00h – 16:00h	-Tempo de atividades letivas (às terças feiras de tarde incluíam aulas de TIC) <ul style="list-style-type: none">• Atividades nas diversas áreas de conteúdo, em grande ou pequeno grupo• Atividades livres nas áreas -Higiene pessoal e lanche

Através da visualização do quadro 2 percebemos que a rotina diária do grupo de crianças tinha programada a sequência das atividades que se iria desenvolver, bem como do tempo destinado a cada uma delas e as suas finalidades, dando-lhe a possibilidade de o tornar mais independente, ativo e autónomo nas suas ações.

2. Caraterísticas do contexto no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. A Instituição

A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) pertencia a um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança. A instituição situava-se numa zona nova da cidade onde predominava a habitação unifamiliar, havendo, no entanto, alguma construção em altura. Ao lado da escola viviam também algumas famílias de etnia cigana em condições bastante precárias. O edifício tinha sido inaugurado em 1986, e possuía uma forma mais ou menos hexagonal. Este dispunha de:

- quatro salas de aula, cada uma com uma sala de apoio;
- um gabinete para professores;
- duas casas de banho para as crianças (uma para o sexo masculino, outra para o sexo feminino);
- duas casas de banho para professores e auxiliares;

- uma biblioteca;
- um pátio interior coberto onde as crianças passavam o tempo de intervalo quando as condições climatéricas não permitiam a sua permanência no recreio. Este, em algumas ocasiões, funcionava também como salão multiuso para o desenvolvimento de atividades comuns a todas as crianças da escola;
- um espaço exterior que possuía um gradeamento (deveria ser mais denso pois permitia a passagem de crianças mais pequenas);
- um pavilhão exterior multiusos;
- um parque infantil.

A estrutura/planta do edifício possuía uma estética diferente do normal. Encontrava-se dotada de compartimentos amplos e espaçosos e com boa exposição solar. O mobiliário existente satisfazia minimamente, bem como os recursos pedagógico-didáticos. Todas as salas de aula estavam equipadas com um quadro interativo, um computador e uma impressora. Na biblioteca havia um número razoável de livros infantojuvenis, três computadores, uma impressora, uma televisão e um leitor de DVD. Na sala de professores havia uma fotocopiadora, um computador, uma multifunções e um telefone. Nos corredores podíamos encontrar armários em madeira onde estavam os manuais escolares para uso dos docentes, nomeadamente material de ciências e de matemática.

A instituição não era detentora de instalações próprias para as aulas de Educação Física, sendo que estas eram ministradas em instalações de um Centro Social existente próximo da escola.

A escola tinha em funcionamento quatro turmas em regime normal. O horário de funcionamento da escola era das 09:00 às 12:30 e das 14:00 às 17:30. Com o objetivo de dar resposta às necessidades de alguns pais, devido à incompatibilidade de horários da escola e dos seus empregos, a escola mantinha-se aberta das 07:45 às 19:00. Este prolongamento era da responsabilidade de docentes que asseguravam a componente de apoio à família (CAF). O referido prolongamento acontecia no pavilhão pré-fabricado instalado no espaço exterior.

De salientar que a Biblioteca da escola pertencia à Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, contando, por isso, com o apoio de uma coordenadora de bibliotecas escolares do 1.º ciclo do ensino básico que apoiava também um dos Centros Escolares da cidade de Bragança. A biblioteca foi agraciada com a atribuição de uma verba para requalificação do espaço aos diferentes níveis no ano letivo de 2011/2012.

De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, a maioria das crianças encontrava-se a frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) distribuídas ao longo da semana das 16:30 às 17:30, conforme o estipulado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, cuja redação se expressa no Despacho n.º 9265-B/2013 da seguinte forma:

no âmbito da sua autonomia, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas devem, no 1.º ciclo do ensino básico, desenvolver atividades de enriquecimento curricular de carácter facultativo, com um cariz formativo, cultural e lúdico, que complementem as atividades da componente curricular desenvolvidas em sala de aula. Deste modo, cada estabelecimento de ensino do 1.º ciclo garante a oferta de uma diversidade de atividades que considera relevantes para a formação integral dos seus alunos e articula com as famílias uma ocupação útil e consequente dos tempos não letivos [p. 22210-(2)].

Além dos quatro professores titulares de turma, a escola dispunha ainda de cinco docentes colocadas administrativamente (condições específicas), quatro que colaboravam em cada uma das turmas e uma com funções administrativas, dois professores colocados ao abrigo do Art.º 70, uma professora de Educação Especial e uma coordenadora da biblioteca escolar.

2.2. Caracterização do grupo

A turma onde estivemos inseridas durante o período de estágio, era formada por 20 crianças de 1.º ano, sendo 7 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Uma destas crianças integrou o grupo a partir das duas semanas do período final de estágio.

A turma em questão era heterogénea no que diz respeito aos estratos sociais, pois era constituída por crianças de estratos sociais, económicos e culturais diversificados. Estas diferenças refletiam-se na aprendizagem e desenvolvimento uma vez que apresentavam interesses, motivações e ritmos de trabalhos desiguais nas diferentes componentes curriculares.

No geral, as crianças eram muito irrequietas mas pouco conflituosas. Ao longo do nosso percurso no contexto observamos também serem crianças muito interessadas e participativas. Especificando um pouco mais, consideramos que havia crianças que apresentavam algumas dificuldades na aprendizagem, especialmente na articulação de algumas palavras no âmbito do português. Estas tinham um apoio mais individualizado. Uma das alunas encontrava-se a aguardar uma avaliação pedida pela professora titular à equipa de ensino especial do agrupamento.

2.3. A caracterização da sala de aula

No que diz respeito à sala de aula da turma de 1.º ano de escolaridade, turma designada como CR1, esta era bastante ampla e tinha uma sala de apoio e, ambas, possuíam aquecimento

central para proporcionar um ambiente mais agradável nos dias de frio. As paredes da sala principal possuíam quadros de cortiça onde as crianças expunham os trabalhos elaborados nas diferentes componentes do currículo (Português, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Matemática e Estudo do Meio). Havia ainda um quadro de giz, um quadro interativo e janelas com estores. No espaço existiam também as mesas e cadeiras das crianças, dispostas em filas, uma secretária com um computador e uma impressora para a docente titular da turma. A sala de apoio tinha duas mesas com cadeiras, três armários em metal e uma estante em madeira, bem como um lavatório com uma torneira.

A sala em questão era ampla e confortável, o que permitia o ajuste e modificação da mesma quando assim fosse necessário. Esta encontrava-se disposta de forma tradicional, o que favorecia a atenção centrada na professora, na informação escrita ou projetada, sem que as crianças necessitassem de sair do seu espaço individual. Tal como afirma Arends (1995) “este arranjo é útil para as demonstrações, porque os alunos se sentam mais próximos do professor” (p.44). Desta forma, a professora podia deslocar-se facilmente pela sala atendendo às necessidades de cada criança.

Em relação à sala de apoio, esta era utilizada para prestar auxílio às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou até mesmo para aquelas crianças que precisavam de mais atenção devido ao atraso na execução de alguma atividade. As paredes também estavam cobertas com trabalhos feitos pelas crianças em contexto sala de aula. Era uma sala que possuía duas mesas, oito cadeiras, um lavatório e armários onde se guardava o material educativo. Como menciona Roldão (2005) “o apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais” (p.83). Na figura 2 que se segue apresentamos a planta da sala que contextualiza a forma como a sala de aula estava organizada.



Figura 2. Planta da sala de aula do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.4. Rotina Diária

No decorrer da nossa PES orientamo-nos por um horário previamente definido pela instituição. Percebemos que existia uma rotina diária bastante organizada e que, em termos institucionais, o horário era pensado em função da criança. O professor de 1.º ciclo do ensino básico tinha que o respeitar e seguir de forma a permitir que a criança desenvolvesse conhecimentos e capacidades. Consideramos que é de extrema importância que se definam e organizem as atividades educativas com base nas metas e nas finalidades dos projetos educativos, sendo estes pensados e sustentados nas particularidades das crianças que frequentam a escola e no meio onde está inserida, tal como se expressa no artigo 10º do Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013: “o horário tem por finalidade permitir às escolas adequar a implementação do respetivo projeto educativo à sua realidade local, com autonomia pedagógica e organizativa” (p.18891).

Deste modo, podemos apurar a rotina diária da instituição de uma forma mais geral, no quadro 3 que se segue:

Quadro 3. Rotina diária da instituição

Tempos/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00- 10:30	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares
10:30-11:00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11h00- 12:30	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares
12:30- 14:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14:00- 16:00	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares	Áreas Curriculares
16:00- 16:30	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16:30- 17:30	Áreas Extracurriculares	Áreas Extracurriculares	Áreas Extracurriculares	Áreas Extracurriculares	Áreas Extracurriculares
17:30- 18:00	Trabalho de Escola		Religião Moral		

Contudo, apesar de existir uma rotina diária isso não queria dizer que tinha de acontecer sempre tudo da mesma forma. Tendo em conta essa rotina diária, as crianças da sala onde estávamos inseridas seguiam uma rotina estruturada com base nas áreas curriculares. O horário encontrava-se devidamente dividido, para que um determinado tema/conteúdo fosse abordado numa determinada perspetiva, ou seja de acordo com a componente estipulada para aquele

tempo. Segundo um estudo efetuado por Mesquita (2011), alguns professores referem que “prevalecem regras que convém cumprir, nomeadamente o cumprimento de um horário que, em vez de integrar, separa os saberes, devido à sua estrutura por disciplinas” (p.268).

De facto, esta forma de gerir o tempo permitiu-nos delinear planos de atividades flexíveis que permitiram orientar a prática a desenvolver. Também a criança teve de ser capaz de saber gerir o seu tempo, pois esta dispunha de um prazo limite para a realização das tarefas.

É de salientar que, para além de uma boa organização e gestão do tempo, temos de ter em atenção o tempo de resposta de cada criança, pois como afirma Borrás (2001), o tempo deveria ser “distribuído de forma racional e eficaz, respeitando o ritmo individual” (p.77).

Sintetizamos a organização da rotina diária da sala de 1.º ano, de modo a percebermos o seu funcionamento, no quadro 4.

Quadro 4. Rotina diária das atividades da sala de aula do 1.º ano¹

Tempos/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09:45	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30	TE-V.INT (vig) ²	TE-V.INT (vig)	TE-V.INT	TE-V.INT	TE-V.INT
10:45	TE-V.INT (vig)	TE-V.INT (vig)	TE-V.INT	TE-V.INT	TE-V.INT
11:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11:15	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11:45	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:15	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
13:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h45m	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14h00m	Est.do Meio	Português	Of. Complementar	Est.do Meio	Matemática
14h15m	Est.do Meio	Português	Of. Complementar	Est.do Meio	Matemática
14:30	Est.do Meio	Apoio Estudo	Of. Complementar	Est.do Meio	Apoio Estudo
14:45	Est.do Meio	Apoio Estudo	Of. Complementar	Est.do Meio	Apoio Estudo
15:00	Est.do Meio	Expressões	Expressões	Est.do Meio	Apoio Estudo
15:15	Est.do Meio	Expressões	Expressões	Est.do Meio	Apoio Estudo

¹ Documento fornecido pela professora titular da turma (*ipsis verbis*).

² TE-V.INT (vig), significava que era o tempo de Trabalho de Escola (TE), nomeadamente Vigilância de Intervalo (V.INT), sendo que à segunda e terças-feiras, era a docente da sala de aula onde realizamos a nossa PES, a responsável pela vigia do intervalo (vig).

15:30	Expressões	Expressões	Expressões	Expressões	Expressões
15:45	Expressões	Expressões	Expressões	Expressões	Expressões
16:00	TE-V.INT	TE-V.INT	TE-V.INT	TE-V.INT	TE-V.INT
16:15	TE-V.INT	TE-V.INT	TE-V.INT	TE-V.INT	TE-V.INT
16:30	Inglês	Plástica	Atv.Física	Atv.Física	Música
16:45	Inglês	Plástica	Atv.Física	Atv.Física	Música
17:00	Inglês	Plástica	Atv.Física	Atv.Física	Música
17:15	Inglês	Plástica	Atv.Física	Atv.Física	Música
17:30	TE ³		Moral Rel.		
17:45	TE		Moral Rel.		

É de evidenciar que, por vezes, as crianças podiam não estar predispostas para a aprendizagem num determinado momento, ou sobre determinado conteúdo, tendo sido por isso necessário flexibilizar-se a rotina.

³ TE, neste caso significa Trabalho de Escola, nomeadamente atendimento aos Pais e Encarregados de Educação, no que diz respeito à sala de aula onde realizamos a nossa PES.

Capítulo 3. Enquadramento Metodológico

Nota Introdutória

No presente tópico iremos descrever as opções metodológicas que nos acompanharam ao longo de toda a componente investigativa e que é parte integrante deste trabalho. Neste sentido, começamos por dar a conhecer a questão de partida que nos acompanhou ao longo desta caminhada e os objetivos que nortearam o nosso estudo. Posteriormente, as metodologias utilizadas e, por fim, as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

1. Tema, questão-problema e objetivos do estudo

Na fase inicial da componente investigativa deparamo-nos com vários temas aliciantes a serem investigados, mas fomos apercebendo que, tendo em conta os contextos e as crianças envolvidas, alguns temas faziam mais sentido do que outros. Após refletirmos sobre as necessidades encontradas nos contextos, e tendo em conta a importância e a valorização que demos às preferências das crianças, foi definida a seguinte questão de partida: A criança e as expressões artísticas e físico-motoras: que relação de aprendizagem com outros saberes?

No decorrer de uma investigação o investigador é também orientado por determinados objetivos (Almeida, & Freire, 2007) e, deste modo, selecionamos alguns objetivos que nos ajudaram a responder à questão de partida: (i) Compreender o contributo das Expressões Artísticas e Físico-Motoras no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança e (ii) Utilizar as expressões artísticas como ferramenta de aprendizagem para a construção do conhecimento noutras áreas do saber.

1.1. Natureza da investigação

Para podermos investigar qual a natureza metodológica deste estudo começamos por atender à definição de investigação, pois estaríamos mais integradas no problema em questão. Segundo Lima “a investigação é uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade” (cit. por Sousa, 2011, p.50). Para conseguir respostas à questão-problema o estudo assentou essencialmente na investigação qualitativa relacionada com o conteúdo, com as palavras e com as imagens, mas também existiu contraste com a investigação quantitativa que necessitou de controlo e manipulação de comportamentos, nomeadamente na aplicação e análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário.

A investigação de natureza qualitativa esteve presente nas técnicas e instrumentos de recolha de dados por nós selecionadas. Segundo Bogdan e Biklen (2013) “os dados são as bases de análises ou materiais que os investigadores recolhem. Servem para pensar de forma adequada e profunda aquilo que se pretende investigar e identificam informações importantes dentro do material” (p. 70).

Como define Sousa (2005), a investigação qualitativa “procura compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (p. 31). Deste modo, a investigação tem um carácter qualitativo quando “os dados são ricos em pormenores descritivos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 16). Para além dos pormenores descritivos que fazem parte de uma investigação deste cariz, os investigadores qualitativos pretendem “compreender o comportamento e as experiências humanas” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 70), logo no decorrer desta investigação não se pretende enumerar ou medir, mas incidir principalmente na compreensão do comportamento humano e na realidade. Assim, para que os investigadores qualitativos consigam o que pretendem, não se colocam no mundo à parte das pessoas que pretendem investigar, pelo contrário. Segundo Bodgan e Biklen (1994), o investigador introduz-se “no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e a ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16).

Na investigação qualitativa, segundo Aires (2011) “existe uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, método de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa”, sendo que “este processo de investigação não se processa de forma linear mas interativa” (p. 14). A investigação qualitativa em educação, como referem Bodgan e Biklen (1994), “é frequentemente designada por naturalista” visto que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos das pessoas” (p. 17).

Segundo Bell (2008) “os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo” (pp.19-20). Isto é, preferem, através da investigação, observar, procurar entendimento sobre o que aconteceu, refletir e analisar acerca do que viram e ouviram.

Por sua vez, a investigação quantitativa tem características diferentes da investigação qualitativa, pois deve ser usada como segura, expressando a verdade absoluta. Tal como nos sugere Judith Bell “os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” (cit. por Bento, 2012, p.2).

Esta abordagem investigativa esteve presente na nossa própria investigação no inquérito por questionário, tal como já referimos, e na quantificação dos dados obtidos através das grelhas de observação.

Em relação aos dados recolhidos estes “são quantitativos, variáveis operacionalizados e estatísticos. Sendo que esta análise é feita de forma dedutiva e verifica-se após a conclusão dos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, pp.73-74). Como defende Bell (2008) os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” (p.19-20). Ou seja, depois do tratamento dos dados, os investigadores analisam e comparam muito pormenorizadamente os resultados.

É de destacar que tanto a abordagem quantitativa como a qualitativa apresentam algumas diferenças, mas ambas são essenciais e o uso de cada uma depende do estudo em análise. As duas abordagens são vistas como técnicas complementares, cada uma com a sua visão e o problema em questão. No quadro 5 a seguir apresentado destacamos as vantagens e as desvantagens de ambas as abordagens.

Quadro 5. Vantagens e desvantagens das abordagens qualitativa e quantitativa

Tipo de abordagem	Qualitativa	Vantagens	Permite interação; Considera a subjetividade dos sujeitos; Permite compreender resultados individualizados; Permite compreender a dinâmica interna de programas e atividades; Permite compreender múltiplos aspetos dos programas e/ou serviços; Permite avaliar resultados difusos e não específicos.
		Desvantagens	Pode conduzir a uma excessiva coleta de dados; Depende de uma capacidade maior de análise por parte do avaliador; Exige maior uso do recurso tempo.
	Quantitativa	Vantagens	Possibilita a análise direta dos dados; Tem força demonstrativa; Permite generalização pela representatividade; Permite inferência para outros contextos.
		Desvantagens	Significado é sempre sacrificado em detrimento do rigor matemático exigido pela análise; Não permite análise das relações; Os resultados podem ser considerados como verdade absoluta.

Fonte: adaptado de Tanak e Melo (2001, p.37)

No nosso estudo optamos por recorrer a uma metodologia de investigação qualitativa, por considerarmos que os instrumentos utilizados para a recolha de dados e respetiva análise contemplam mais o qualitativo do que o quantitativo, embora em algumas situações tivéssemos a necessidade de quantificar.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma investigação exige escolhas metodológicas, sendo que essas esclarecem as decisões tomadas relativamente à seleção dos instrumentos que melhor fundamentam e sustentam os objetivos estabelecidos. Os processos apresentados para uma investigação convergem na conjectura “da tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p.5). Desta forma, no âmbito deste estudo, utilizamos técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: notas de campo, integrado no processo de observação, registos fotográficos e inquérito por questionário.

2.1. Notas de campo

Durante a nossa prática, para registo dos dados recorremos a notas de campo, uma técnica bastante utilizada nas investigações qualitativas. Como referem Coutinho (2009), as notas de campo aplicam-se sobretudo nos casos em que o educador/professor pretende estudar as suas práticas pedagógicas em contexto sala de aula/atividades. Esta técnica foi implementada, por vezes, no decurso da ação e, outras, no fim de cada atividade/aula, anotando as ideias, sentimentos e comentários realizados pelas crianças.

Tal como sugerem Bodgan e Bilklen (1994) a nossa preocupação foi captar a imagem de cada situação através das palavras das crianças, procurando transcrever o mais fielmente possível as suas ideias e sugestões. Como referem Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo podem originar “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” (pp.150-151). Recorremos a dois tipos de notas de campo, uma de cariz mais descritivo para registar o que as crianças diziam ou faziam e outras de cariz mais reflexivo, nas quais incluíamos inferências sobre o observado ou o trabalho realizado.

2.2. Registo fotográfico

A imagem está inteiramente ligada à vida do ser humano, dado que diversificadas vezes necessita de a ver para retirar conclusões mais claras e concisas. Também se poderá dizer que uma imagem torna as ideias mais claras, pois através delas determinados pormenores são evidenciados e poderão ser refletidos. Se não tivéssemos ao nosso dispor registos fotográficos de determinadas ocorrências, as reflexões e as conclusões não seriam tão enriquecedoras. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a imagem pode dar-nos “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p.141). Em relação à investigação, a fotografia está relacionada com a análise qualitativa visto que nos

permite obter “fortes dados descritivos”; são muitas vezes “utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 183).

O registo fotográfico no processo investigativo é um instrumento importante, no entanto, é de salientar que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 1994, p. 91). A recolha de imagens permitiu-nos obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 141).

É de referir que no início da ação pedagógica solicitámos a autorização quer dos profissionais cooperantes, quer dos encarregados de educação, quer das crianças para procedermos à recolha de diversos registos, nomeadamente fotografias, diálogos e trabalhos, justificando que seria uma mais-valia para o decorrer de todo o processo educativo, assim como para incorporar os diversos registos no presente relatório.

2.3. Observação

Quando um investigador se integra num grupo e a partir desse momento define um projeto de pesquisa em relação a esse grupo, a observação é um método de recolha de dados, não documental, que permite ao investigador, observar o que acontece na realidade. A observação é fundamental na prática de um professor, pois é através dela que as práticas educativas podem melhorar. Assim, o “professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26).

Como salienta Amendoeira “na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados” (cit. por Correia, 2009, p.33). O facto de ser investigador e observador participante ao mesmo tempo é uma tarefa que exige bastante trabalho, pois tem de se conseguir conciliar os dois papéis. Segundo Estrela (1994) “na observação participante o observador poderá participar na atividade, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (p. 35).

Esta técnica permitiu observar e registar em forma de grelhas de observação. Foi um dos métodos que adotamos para verificar quais os pontos fortes e fracos nas atividades que as

crianças realizaram. Assim, todas as observações que concretizamos foram fundamentais para a análise dos dados do estudo.

2.4. Inquérito por questionário

Um dos instrumentos utilizados como recolha de dados foi o inquérito por questionário. Segundo Máximo-Esteves (2008), o inquérito por questionário utiliza-se “quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (p.92). Consideramos assim fundamental compreender como se estrutura e elabora este instrumento.

O inquérito por questionário foi utilizado tanto em contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), aplicando-se às educadoras e às professoras cooperantes (perfazendo um total de 4 inquiridos) com o objetivo de conhecer a opinião das mesmas sobre o contributo das Expressões Artísticas e Físico-Motora no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças e perceber a utilidade dessa mesma área como ferramenta de aprendizagem para a construção de conhecimento nas crianças.

3. Técnicas de análise de dados

A análise de dados é o processo pelo qual os dados em bruto dão origem a interpretações baseadas em evidências. Esta análise engloba processos de classificação, combinação e comparação de material das atividades implementadas para extrair o seu significado e implicações, revelar padrões ou unificar as descrições de acontecimentos numa narrativa consistente.

3.1. Análise de conteúdo e inferencial

Para a realização de análise de conteúdo utilizamos os dados recolhidos ao longo da investigação, que ocorreu durante a PES. Por análise de conteúdo entendemos que é:

o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan, & Biklen, 2013, p. 205).

Ao longo de toda a investigação e após a recolha de dados tornou-se clara a importância de os analisar. Contudo, é importante mencionar que “o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é exclusivo nem generalizável” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Todos os dados foram recolhidos através das técnicas e

instrumentos anteriormente mencionados, tais como, as notas de campo, a observação, os registos fotográficos e o inquérito por questionário, pois estes referem-se “colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo (...) [e] são fundamentais para a observação participante” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Relativamente à informação obtida nas notas de campo e aos registos fotográficos foi sempre feita uma leitura de modo a perceber os factos ocorridos, tal como eles foram vivenciados no momento e utilizados quando necessário de modo a comprovar alguma situação. No que toca às observações, os dados foram recolhidos e compilados em grelhas de observação e analisados posteriormente com recurso à análise inferencial.

A análise estatística dos dados obtidos através do inquérito por questionário constitui-se na técnica de análise escolhida para a nossa pesquisa. Recorremos ao tratamento quantitativo dos resultados, mas sem descurar alguns aspetos qualitativos, sobretudo na questão que permitia a livre resposta dos inquiridos. Sendo o questionário um método simples e rápido de apreensão de opiniões sobre determinado objeto de estudo, este foi aplicado tendo em conta os objetivos que se pretendiam atingir. O questionário apresenta diversos tipos de perguntas, cada uma “com a sua especificidade, interesse face ao objeto de pesquisa e grau de dificuldade” (Pardal, & Correia, 1995, p.59). Deste modo, também foi preponderante definir a modalidade das perguntas e, por isso, este inquérito por questionário apresenta perguntas abertas, fechadas ou de escolha múltipla. Os dados apresentados em forma de gráficos, quadros e tabelas, foram seguidos da respetiva reflexão para que, desta forma, seja proporcionado uma leitura mais fácil e uma melhor compreensão. Este inquérito foi aplicado apenas a quatro inquiridos, nomeadamente a duas Educadoras de Infância e duas Professoras de 1.º CEB sendo que cada profissional dirige as suas atividades segundo o seu processo metodológico e pedagógico. Na análise a codificação dos inquiridos surge referenciada pela palavra “Inquirido” seguindo do código numérico “1, 2, 3 e 4”, correspondendo os “Inquirido 1” e “Inquirido 2” às duas educadoras de infância e os “Inquirido 3” e “Inquirido 4” às professoras do 1.º CEB. No que concerne à codificação das crianças nas experiências de aprendizagem, aparece com código alfanumérico, com duas letras maiúsculas e um número, correspondendo por exemplo “PE1”, no caso das crianças do pré-escolar e no que diz respeito às crianças de 1.º Ciclo, a codificação dá-se através de um número, seguido de uma letra maiúscula seguida de outro número, como por exemplo “1.ºC1”.

Capítulo 4. Apresentação e análise de dados

Nota Introdutória

Neste capítulo serão apresentadas as experiências de ensino-aprendizagem selecionadas relativamente à prática exercida em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), sendo que a escolha destas recaiu sobre a importância das expressões artísticas e físico-motoras para as crianças em ambos os contextos, tendo em conta a leitura e a análise dos dados recolhidos. Na apresentação e análise das referidas experiências daremos também atenção às restantes áreas de conteúdo/disciplinares no sentido de atendermos a uma perspetiva integradora na abordagem que realizamos aos conteúdos.

1. Descrição e análise de Experiências de Ensino-Aprendizagem

1.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

A “Educação Pré-Escolar [é] a primeira etapa da Educação Básica no processo de Educação ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p.15). Apesar de a criança chegar à educação pré-escolar com alguns conhecimentos, uma vez que a aprendizagem começa a partir do momento em que nascemos é nesta fase que se adquirem e desenvolvem (ou modificam) conhecimentos de um modo mais estruturado.

Na planificação das atividades e na seleção das mesmas, tivemos em atenção o local e o espaço em que estas se iam desenvolver, pois eram aspetos que influenciavam as aprendizagens das crianças. Acreditamos pois que “a maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nas crianças” (Arends, 1995, p.97).

Neste trajeto desenvolveram-se atividades integradoras e direcionadas para um incentivo na aprendizagem das crianças tendo em conta que ajudamos a “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais”, desenvolvimento esse que implicou “favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME/DEB,1997, p.18) interligando, desta forma, todas as áreas de conteúdo, de modo a despertar trocas de experiências e de saberes.

Devido ao carácter global dos domínios a serem trabalhados na Educação Pré-Escolar, no decorrer das atividades, preenchemos as grelhas de observação para que nos pudessemos

guiar pelo interesse das crianças nas atividades a implementar, assinalando como pontos fracos ou fortes diferentes categorias que foram selecionadas de acordo com os domínios de conteúdo em análise.

É de salientar que as atividades surgiam das necessidades das crianças e, as Experiências de Ensino-Aprendizagem (EEA) que se seguem, não foram exceção.

“O Corpo Humano”

A atividade que descrevemos e analisamos iniciou-se com a rotina habitual – o acolhimento (a parte mais importante em que se consegue saber mais informações acerca do que as crianças pensam) –, sendo que cada criança marcou a presença no quadro de presenças, ordenadamente, e posteriormente foram solicitadas a verificar quem estava presente e quem faltava. Uma criança observou o tempo no exterior e no relógio do tempo atmosférico indicou a respetiva seta para o tempo que se fazia sentir (observamos desde o primeiro momento em contexto que ia uma criança diferente por dia marcar o tempo, sendo que a ida das crianças se fazia por ordem alfabética, para que pudessem ter todas a possibilidade de intervir de uma forma mais justa). Como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) os quadros de presença/de tempo “são (...) uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, [e] com direitos”, ou seja, o facto de verificarem/praticarem todos estes processos contribuem para a sua autonomia (p.26). De seguida cantamos a canção do “bom dia” em grande grupo. Houve um diálogo com as crianças acerca do seu fim-de-semana, pois “adoravam” contar as suas novidades. Ouvir a sua voz facilitava a exploração dos sentidos e das suas vivências, pois “ouvir as vozes das crianças é uma das mais importantes estratégias para reconhecer o que se está a passar com elas” (Kupfer, 2011, s.p.) Para contextualizarmos apresentamos o diálogo que foi transcrito de uma gravação áudio que fizemos depois de consentido pela instituição, pelas crianças e familiares.

Bom dia meninos e meninas, que tal correu o fim-de-semana? (Educadora estagiária-EE)

Correu bem professora. (PE14)

Eu passei o meu na aldeia, a brincar com os primos. (PE6)

Eu estive com o pai, era o fim-de-semana de estar com ele, e andamos de bicicleta e tudo! (PE3)

Eu fui visitar a avô no sábado, e no domingo fiz um bolo com a mãe e o mano e o pai quase que o comia todo, é mesmo guloso! (PE2)

Vocês lembram-se do que falamos na semana anterior? (EE)

Mais ao menos. (PE15)

Eu lembro, falamos dos sentidos. (PE9)

Falamos nos órgãos dos sentidos e aprendemos uma canção nova. (PE13)
E também aprendemos os gestos da música. (PE9)
Estivemos a brincar com o João e os seus amigos fantoches (PE3)
Esta semana podíamos aprender coisas novas sobre o nosso corpo, professora (PE16)
Gostavam de aprender coisas novas sobre o nosso corpo? (EE)
Sim (G)
Então vamos já tratar disso, vamos começar por relembrar alguns aspetos da semana anterior e depois quem sabe não aprendemos coisas novas (EE)
Fixe! (PE15)

(Nota de campo n.º 14, de 12 de maio de 2014)

Após a partilha das vivências do fim-de-semana, para não perdermos o entusiasmo, começamos a atividade com a área de expressão e comunicação. Esta área engloba aprendizagens relacionadas com o “desenvolvimento psicomotor e o desenvolvimento simbólico que determina compreensão e diferentes formas de linguagem, ou seja, é a área que identifica vários domínios” (ME/DEB, 1997a, p. 56). No domínio da expressão plástica as crianças exploraram diversos materiais relacionados com a plástica, que implicam um controlo da motricidade fina. Esta expressão inclui várias técnicas que estão relacionadas com o desenvolvimento psicomotor, são elas: “o desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem” (ME, 1997, p.61), que se desenvolveu em grande grupo e que consistiu em desenharmos o corpo de cada elemento presente na sala de atividades (crianças, educadora e estagiária) em papel de cenário. As crianças sentaram-se em volta do papel do cenário esperando a sua vez, mas com muitas questões e entusiasmo, como podemos observar no diálogo e na figura 3 seguintes:

Professora, vamos desenhar-nos aqui todos? (PE12)
Eu posso esticar-me e abrir as pernas? (PE14)
Posso escolher o marcador da cor que eu quiser? (PE8)
Sim, vamos nos desenhar aqui todos e cada um vai escolher o marcador da cor que preferir para ser desenhado (EE)

(Continuação da Nota de campo n.º 14, dia 12 de maio de 2014)



Figura 3. Registo gráfico do contorno do corpo de uma criança

Demos continuação à atividade recordando o que aprendemos anteriormente na área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente o corpo humano, completando as características da cara, desenhando a boca, o nariz, os olhos e as orelhas e entretanto ouvimos algumas crianças a dialogarem connosco:

Professora, as orelhas servem para nós ouvirmos, e estou a desenhar, duas orelhas na minha cara (PE2)

Eu já desenhei os olhos, um ao lado do outro e é para vermos (PE5)

Eu estou a desenhar a minha boca e vou desenhá-la aberta, porque eu como muito e é para caber tudo lá dentro (PE3)

O meu nariz está desenhado muito pequenino, mas ele cheira tudo muito bem (PE8)

(Continuação da Nota de campo n.º 14, dia 12 de maio de 2014)

A estagiária sem se recordar do sentido do tacto e que era essencial desenhar pelo menos as mãos para lembrar esse sentido, uma criança afirmou:

Professora, estás a esquecer-te de uma coisa muito importante que aprendemos, as mãos, temos que desenhar as mãos, porque é com as mãos que nós sentimos as coisas (PE9)

(Continuação da Nota de campo n.º 14, dia 12 de maio de 2014)

Complementando todos as características do seu corpo com o que era pretendido, algumas crianças foram para além disso e questionaram:

Professora, podemos desenhar pulseiras no braço? (PE12)

E eu posso desenhar as sapatilhas novas? (PE14)

Eu quero desenhar os brincos que trouxe que foi a avó que me deu (PE10)

Sim meninos podem. Cada um completa o seu corpo conforme desejar (EE).

Então eu vou desenhar o meu cabelo assim com muitas ondinhas, porque tem caracóis (PE13).

E eu vou desenhar a minha pala grande que tenho aqui á frente (PE6).

(Continuação da Nota de campo n.º 14, dia 12 de maio de 2014)

Na figura seguinte apresentamos o resultado final onde podemos perceber a sobreposição dos diferentes grafismos sobre os quais foi promovido um diálogo de reflexão.



Figura 4. Resultado final do registo dos contornos das crianças

Prosseguiu-se com a aula de Expressão-motora, sendo esta dada por um professor de fora da instituição e, posteriormente, seguiu-se o almoço e o descanso. Após o descanso continuamos com a exploração do nosso corpo, interligando com a expressão musical, aprendendo a música e a coreografia da letra “Põe a mão na cabecinha”, de Vítor Fernandes. Explicamos o que iríamos fazer na parte da tarde, como se comprova no seguinte diálogo:

O almoço estava bom? Comeram tudo? (EE)

Sim, eu comi duas vezes, deixaram-me (PE7)

Eu fui o último a acabar de comer (PE15)

Estava bom, mas não comi a sopa toda até ao fim, porque a minha barriga é assim pequenina (e encolheu os dedos para explicar) e não cabe muita coisa lá dentro (PE12)

E agora que vamos fazer professora? (PE2)

Era isso mesmo que ia agora explicar, mas têm alguma ideia? (EE)

Podíamos aprender uma música nova (PE13)

Ou podíamos dançar (PE14)

Já sabes que gostamos de músicas novas professora (PE3)

(Continuação da Nota de campo n.º 15, dia 12 de maio de 2014)

Explicamos que iríamos colocar no computador uma música para ouvirmos e observar em simultâneo um vídeo que tinha a coreografia e todos entraram em estado de euforia:

Que fixe (PE15)

Eu sabia que tu ias por uma coisa monita (bonita) professora (PE14)

(Continuação da Nota de campo n.º 15, dia 12 de Maio de 2014)

Comentamos que, num primeiro momento, iriam estar todas sentadas a ver a coreografia e a ouvir a música (*vide* Anexo III), para depois a saberem cantar e coreografar. Repetimos o processo algumas vezes, parando em algumas partes onde as crianças tinham mais dificuldades, seguidamente, prosseguimos com o treino da coreografia. Treinada a coreografia, as crianças queriam continuar, pois estavam entusiasmados com a atividade. A energia era tanta e tão contagiante que a educadora titular decidiu que a música e a coreografia aprendidas iriam ser apresentadas na festa de final de ano.

Isto está bonito está! Gostaram da música que a Educadora estagiária vos trouxe? (Educadora Titular- ET)

Sim (G)

Então vai ser esta que vamos apresentar na festa final de ano, vocês querem? (ET)

Sim, eu adoro esta música (PE11)

É mesmo divertida (PE4)

Mas não podem dizer lá em casa que vai ser esta música para a nossa festa, é surpresa! (ET)

Mas temos de treinar muito bem para sair mesmo bem (PE2)

(Continuação da Nota de campo n.º 15, dia 12 de maio de 2014)

Demos continuidade com esta atividade integrando-a com a área da matemática. As noções básicas de matemáticas que foram trabalhadas são as seguintes: tamanho, grandeza, cor, forma, posições, número e desenvolvimento do raciocínio/pensamento lógico matemático. As crianças vão construindo o seu conhecimento matemático através de situações que acontecem e que o educador proporciona no seu dia a dia. Como refere o Ministério da Educação (1997a), “cabe ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (p.73). Abordamos a contagem de alguns membros do nosso corpo, onde nos reunimos em pequenos grupos, pois o objetivo era reconhecer e escrever os números 1 e 2 numa folha fotocopiada preparada de acordo com o pretendido (*vide* Anexo IV). Posteriormente seguiu-se o tempo de atividades livres nas diferentes áreas (área das construções, área dos jogos, área da casa, área da biblioteca, entre outras) e, conseqüentemente, veio o tempo destinado ao lanche e demos por encerrado o dia de atividades.

Demos continuidade a esta sequência de atividades no dia seguinte começando com a rotina habitual – o acolhimento (marcação de presenças, marcação de tempo, canção do bom-dia) – e passamos ao diálogo com as crianças sobre o assunto abordado no dia anterior sobre o nosso corpo. Questionamo-las sobre algumas características, com o objetivo de chegarmos ao tema “Esqueleto”, pois o objetivo desta atividade era perceber a função do esqueleto, manipular e explorar o esqueleto humano:

Bom dia meninos e meninas (EE).

Bom dia professora (G).

Como correu o resto do dia de ontem? (EE).

Foi bom, ainda fui para o parque brincar (PE16).

Eu fui às compras com os pais (PE14).

Eu estive a jogar à bola lá na rua (PE15).

Eu tive na tablete [estive no Tablet] a jogar (PE3).

Ainda se lembram o que estivemos a trabalhar ontem? (EE).

Sim (CRIANÇAS).

Fizemos o placard gigante do nosso corpo (PE11).

Tivemos a escrever os números (PE2).

Ensinaste-nos a música gira (PE4).

E olhem lá uma coisa, o nosso corpo só tem olhos, nariz, boca... (EE).

Não, também temos a pele (PE8).

Os braços, as pernas, os pés (PE9).

E temos dentes! (PE5).

Temos ossos dentro da pele professora! (PE6).

O meu padrasto já partiu um osso, foi na perna, ele andou de moletas e tudo (PE8).

Eu sei que temos muitas coisas debaixo da nossa pele, o mano (irmão) já me mostrou num livro dele (PE10).

Alguém sabe como chamamos ao conjunto de ossos que temos debaixo da nossa pele? (EE).

É o “espoleta” [esqueleto] (PE6).

(Todos deram um ar de riso, até a ET).

Quererás tu dizer esqueleto? (EE).

Sim (PE6).

[Disseram um a um a palavra esqueleto, pois tiveram dificuldade em pronunciar a palavra e quiseram todos dizer a palavra individualmente para aprenderem].

Alguém já viu um esqueleto real? (EE).

Isso só vemos quando as pessoas morrem (PE12).

E não! Mas eu não vi nenhum (PE14).

Vocês gostariam de ver um de verdade? (EE).

Sim (G).

(Nota de campo n.º 16, de 13 de maio de 2014)

No seguimento do diálogo, a EE mostrou o esqueleto em tamanho real e foi explorado em grande grupo. Nessa exploração mencionou o nome dos ossos, nomeadamente o crânio, as costelas, a coluna vertebral, entre outros, tocando em cada parte específica do esqueleto à medida que dizia o nome dos ossos. Afigurou-se então o seguinte diálogo:

Ei professora, isso é que é o esqueleto [esqueleto]? (PE15)

Nós temos isso tudo dentro de nós? (PE7)

Isso é mesmo de verdade? (PE5)

Não são ossos reais, mas é a imitar os ossos reais, para que possam perceber o que é o nosso esqueleto (EE)

Podemos tocar? (PE10)

Sim, mas vai um de cada vez! (EE)

Ele não tem uma perna, vou fazer como ele [Colocou uma perna para cima, fazendo o pé coxinho] (PE12)

Eu sou mais alto do que ele (PE6)

A nossa boca é assim? E também tem dentes este esqueleto (PE16)

Tem os dedinhos tao fininhos (PE4)

E que tal se fizéssemos o nosso próprio esqueleto? (EE)

Eu gostava muito. (PE2)

Mas vamos fazê-lo de uma forma especial! (EE)

(Continuação da Nota de Campo n.º 16, de 13 de maio de 2014)

A educadora estagiária explicou que iria dar uma folha A3 a cada criança, com a pélvis e o crânio já colados no devido lugar e o que as crianças teriam de fazer era completar o esqueleto com as costelas, coluna vertebral, braços, mãos, pernas e pés. A educadora estagiária já tinha preparado previamente um esqueleto para dar como exemplo, para ser mais fácil para as crianças se guiarem. Esta atividade tinha como objetivo que as crianças representassem o corpo humano através do recurso a técnicas de expressão plástica. É de salientar que as crianças iriam completar o esqueleto com cotonetes de diferentes tamanhos, cotonetes esses que já estavam cortados de acordo com o tamanho apropriado para cada parte do corpo, levados pela EE já organizados.

No final da atividade as crianças sugeriram colocarmos os trabalhos no placard fora da sala de atividades, para ao pais poderem ver o trabalho delas, visto que foi uma atividade que gostaram de fazer e lhes deu imenso gozo.

Professora, podemos pedir-te uma coisa? (PE2).

Sim podem (EE).

Achas que podemos pôr os trabalhos no placard lá de fora? (PE2).

É que estão mesmo giros (PE7).

Eu gostei de fazer este trabalho do 'esqueleto' [esqueleto] (PE6)

Já ficamos a saber onde temos os ossinhos todos dentro de nós (PE4).

É que assim quando a mãe me vier buscar, eu mostro-lhe (PE1).

E assim lá fora, todos os meninos podem ver o que nós fizemos (PE13).

(Continuação da Nota de Campo n.º 16, de 13 de maio de 2014)



Figura 5. Resultado final da elaboração do esqueleto com cotonetes

Prosseguimos com a rotina diária e tivemos de dar a oportunidade às crianças de poderem usufruir da hora de almoço e da hora de descanso. Já na parte de tarde começamos por estabelecer um diálogo enquanto alguns ainda estavam a despertar da hora do descanso, pois era importante para as crianças que conversassem, pois tinham a necessidade de comunicarem e de se exprimirem. Neste sentido, dávamos-lhes um bocadinho de espaço para se manifestarem acerca de temas que mais lhes conviessem bem como desabafar acerca das suas vivências pessoais. Percebemos, de facto, que compete ao educador criar condições para que as crianças comuniquem e interajam e, para tal, é necessário “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997a, p.66).

Dando continuidade ao tema do corpo humano, fizemos o reconhecimento de algumas letras, copiando e escrevendo algumas palavras, neste caso, o nome de membros do nosso

corpo, (como por exemplo, mão, pé, perna) e o crânio, numa folha polycopiada com um esqueleto desenhado (*vide* Anexo V).



Figura 6. Crianças a realizar registos

De seguida fizemos um pequeno jogo de mímica com o objetivo das crianças utilizarem todas as partes do corpo para se expressarem. Nesta dinâmica não impusemos nenhum tema específico, sendo que cada criança era livre de escolher o que iria mimicar e mencionava em voz alta o tema. A criança que adivinhasse ia fazer a mímica seguinte. De seguida foram para o lanche e deu-se por encerrado mais um dia de atividades.

No dia seguinte, para consolidar os conhecimentos, resolvemos fazer um boneco articulado. A atividade consistia em pintar a imagem de um corpo feminino ou masculino (*vide* Anexo VI) e, de seguida, recortar, colar os olhos, a boca e o cabelo no sítio certo e, no final, teriam de montar as diferentes partes consoante a figura humana. As crianças puderam, assim, relembrar a posição que ocupava cada membro do nosso corpo e o crânio, com particular incidência nos membros superiores e inferiores e no tronco. Trabalhamos também a questão da lateralidade quando exploramos o lado direito e o esquerdo.

Concluimos a manhã com a aula de inglês que foi lecionada por uma professora de fora da instituição, seguida de almoço e descanso.

1.2. Experiências de Ensino-Aprendizagem no âmbito 1.º Ciclo do Ensino Básico

As experiências de ensino-aprendizagem (EEA) agora apresentadas foram desenvolvidas no 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e tiveram como principal objetivo realizar articulação curricular horizontal entre todas as disciplinas. A

articulação curricular horizontal, na opinião de Morgado e Tomaz (2009) diz respeito “à identificação de aspetos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (p.11). A articulação curricular horizontal que ocorre entre áreas disciplinares do mesmo ano ou entre áreas de conteúdo, permite às crianças perceber a ligação entre os diversos saberes contribuindo para uma melhor perceção dos conteúdos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Em todas as experiências de aprendizagem tentamos planificar de modo a considerar os interesses das crianças, tais como o ritmo da turma no geral, o ritmo de cada criança e, sobretudo, observar o seu empenho nas atividades. Tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças “devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p.90), respeitando o horário estipulado.

As experiências de ensino-aprendizagem que apresentamos integram-se numa semana em que andamos à descoberta. Andamos à descoberta da letra “r”, dos membros da família, dos sólidos geométricos, dos trava-línguas, do inverno. Então intitulamos a semana como a semana das “Descobertas”.

No primeiro dia da semana em que integramos as experiências de ensino e aprendizagem que vamos relatar iniciámos a aula com um pequeno acolhimento, onde existiu um diálogo entre a Professora Estagiária (PE) e as crianças sobre o fim-de-semana e fez-se a marcação de presenças.

Prosseguimos com a área de Português com a leitura de um texto intitulado “O ratinho perde a namorada” e, de seguida, passamos à análise do texto, começando a sua exploração salientando alguns aspetos, nomeadamente de que falava, de que se tratava, até chegarmos ao pretendido, palavras com o grafema “r”. Em seguida depois escrevemos no quadro a sua forma maiúscula e minúscula. Continuamos com a visualização de um vídeo para ver como se faz o “r”, também na sua forma maiúscula e minúscula.

Nesta atividade as crianças mostraram-se envolvidas e motivadas para a aprendizagem de mais uma letra.

Vamos aprender uma letra nova, que giro! (1.ºC9)

Esta letra tem uma onde em cima, (1.ºC10)

Eu tenho essa letra no meu nome professora (1.ºC18)

Eu já sei fazer essa letra. (1.ºC15)

(Nota de campo nº 39, de 12 de janeiro de 2015)

Seguidamente foi sugerido às crianças a realização de um pequeno jogo. Questionamos as crianças sobre as palavras que tinham o grafema “r” e estas teriam de responder segundo uma regra: só falava a criança que tivesse um boneco na mão (um fantoche em forma de rato).

Mas têm de ser palavras começadas por essa letra ou podem ser no meio da palavra? (1.ºC14)

Pode ser qualquer palavra que tenha a letra “R”. (PE)

Rato (1.ºC 1)

Rolha (1.ºC4))

Rei (1ºC2)

Rã (1.ºC5)

Rainha (1.ºC11)

Rui (1.ºC3)

Margarida (1.ºC15)

Ricardo (1.ºC16)

Malmequer (1ºC8)

(Continuação da Nota de campo n.º 39, de 12 de janeiro de 2015)

Posto isto, as crianças treinaram no caderno caligráfico a escrita do grafema “r” e “R”.

Na área da Matemática seguimos com o jogo da glória para consolidação de conhecimentos, pois na aula seguinte iríamos abordar um novo tema. Então a professora cooperante sugeriu que fizesse alguma atividade para consolidar os conhecimentos de uma forma mais descontraída. Despontou a ideia do jogo. A professora encaminhou-se à turma e falou sobre o que iria ser feito, surgindo o seguinte discurso:

Professora eu conheço esse jogo. (1.ºC13)

Eu não sei como se joga! (1.º12)

Há regras professora? (1.ºc7)

Vamos jogar em equipa? (1.ºC19)

É sobre matemática? (1.ºC6)

Eu vou ganhar, já sabem! (1.ºC14)

(Continuação da Nota de Campo n.º 39, de 12 de janeiro de 2015)

A professora estagiária esclareceu todas as dúvidas e explicou que o jogo consistia em dividir a turma em três grupos distintos, cada grupo iria jogar separadamente, pois as crianças tinham outros trabalhos em atraso e enquanto cada grupo jogava, as outras ficavam na sala de aula com a professora cooperante a terminarem os trabalhos. Cada criança tinha uma marca para jogar de forma a saberem qual a sua posição no jogo, em que eram colocadas questões pela professora estagiária, que abrangiam todos os conteúdos aprendidos, até então, na área de matemática. Uma criança respondia e, se acertasse, tinha a oportunidade de lançar o dado e avançar no jogo, se falhasse passava a vez ao colega do lado e, assim, sucessivamente, até existir um vencedor. Quem falasse na vez do outro ficava uma vez sem jogar. Era uma regra do jogo, de forma a perceberem que se existem regras são para cumprir e caso não acontecesse,

existiam consequências. Na figura 7 podemos observar um grupo de crianças envolvidas no jogo.



Figura 7. Crianças a participar no "Jogo da Glória"

A área seguinte foi Estudo do Meio e para darmos continuidade ao programa, foi feita a leitura da história “Sabes onde é que os teus pais se conheceram?” de Maria Inês de Almeida, com ilustrações de Paulo Galindo. Antes da leitura do livro exploramos os elementos para textuais do livro: a capa, contracapa, lombada, guardas, autor, ilustrador, paginação e editora. As crianças referiram que era um livro de histórias, mas que ainda não o conheciam.

Seguiu-se a leitura em voz alta feita pela professora estagiária e, no final da leitura, a exploração do texto onde as crianças tiveram oportunidade de falar e comentar. Chegaram à conclusão que se tratava de um livro que falava sobre a família e sobre as relações de parentesco (mãe, pai, irmão/ã, avó, avô, tio, tia, primos). O livro passou de criança em criança para que pudessem contactar com o livro, de modo a observarem de perto as ilustrações. De seguida incorporamos a área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (EAFM) e trabalhamos conteúdos do domínio da Educação e Expressão Plástica. A intencionalidade foi a elaboração de uma árvore genealógica da família (*vide* Anexo VII), sendo que foi entregue previamente, a cada criança, uma folha com um esquema de uma árvore genealógica, e estas tinham que preencher os espaços em branco desenhando os membros da sua família.



Figura 8. Trabalho final sobre a árvore genealógica

De acordo com a figura 8, acima representada, constatamos que as crianças conseguiram assimilar os conhecimentos e preencher com facilidade a árvore de acordo com os seus graus de parentesco mais próximos. Foi uma atividade bem conseguida pois no final da realização do desenho e pintura, conseguiram ainda escrever o nome dos parentes.

Para abordarmos aspetos sobre a estação do ano em que nos encontrávamos (inverno) foi-nos pedido, pela docente titular de turma, que trabalhássemos a referida estação de alguma forma, tendo-nos sido dada total liberdade. Começamos a abordagem pela visualização de um vídeo sobre o inverno intitulado “O boneco de neve do Ruca” disponível on-line no site <https://www.youtube.com/watch?v=Nc7dZlpz0Y8>. Depois da visualização exploramos do vídeo com as crianças e dialogamos acerca das características das estações do ano, nomeadamente do inverno (atendemos às características do tempo, ao tipo de vestuário que se usa, aos hábitos que temos durante o inverno, entre outras). No debate em torno do que puderam visualizar no vídeo anotamos os seguintes registos:

- Então o que podemos dizer sobre este vídeo? (PE)
- Vimos o Ruca e a amiga dele, a Sara. (1.ºC1)
- E depois apareceu a mãe do Ruca. (1.ºC19)
- Eles estavam a tentar fazer um boneco de neve. (1.ºC18)
- E estavam com luvas e gorros e com roupa da neve. (1.ºC2)
- Quando há neve temos que nos agasalhar muito bem, senão ficamos doentes. (1.ºC17)
- Há neve aqui onde moramos professora. (1.ºC3)
- Eu já vi neve. (1.ºC16)
- Eu tenho roupa quentinha para quando vem neve e frio. (1.ºC4)
- Nós agora estamos no inverno. (1.ºC15)

(Nota de campo n.º40, de 12 de janeiro de 2015)

Continuamos no dia seguinte com a marcação de presenças, como era habitual, e um pequeno diálogo entre a PE e as crianças, para sabermos como acabou o dia anterior, nomeadamente se existiam novidades e também para que as crianças pudessem expressar os seus sentimentos e percebessem que nos preocupávamos com o desempenho e comportamento delas nas componentes extracurriculares.

Bom dia meninos e meninas. (PE)
Bom dia professora. (crianças)
Então bem-dispostos? (PE)
Sim! (Crianças)
Prontos para trabalhar mais um dia? (PE)
Sim! (Crianças)
Que vamos fazer hoje? (1.ºC14)
Vamos começar com matemática. (1.ºC5)
Vamos aprender alguma coisa nova? (1.ºC13)

(Nota de campo n.º 41, de 13 de janeiro de 2015)

Na área de matemática abordamos um novo conteúdo. Mostramos alguns objetos do dia a dia das crianças, como por exemplo uma bola de futebol, um livro, um chapéu de aniversário (de papel) e um porta lápis em forma de cilindro), sendo que o objetivo era chegarmos ao tema dos sólidos geométricos.

Professora, isto é parecido com as figuras geométricas que já aprendemos. (1.ºC6)
Esse lado é um quadrado (apontando para o dado). (1.ºC12)
Aqui temos um círculo (apontando para a bola de futebol). (1.ºC7)
O livro tem a forma do retângulo (apontando para o livro). (1.ºC11)
E se vos disser que estes objetos têm outro nome diferente? (PE)
De verdade? (1.º10)
Como se chamam então? (1.ºC8)
São sólidos geométricos. (PE)
E qual a diferença entre figuras e sólidos? (1.ºC14)
A diferença entre as figuras e os sólidos geométricos está no número de dimensões que cada uma tem. Enquanto as figuras têm apenas duas dimensões (comprimento e largura), os sólidos compreendem 3 dimensões, nomeadamente comprimento, largura e altura. (PE)

(Continuação da Nota de Campo n.º 41, de 13 de janeiro de 2014)

Mostrando os sólidos geométricos a PE foi dizendo o nome de cada um dos sólidos geométricos em voz alta explicando as características de cada um e elucidando também as crianças acerca do que consistia cada uma (vértice, aresta, face). Explicamos também, através da observação de objetos concretos, a diferença entres prismas e pirâmides, como se observa no seguinte diálogo:

Tenho estes dois sólidos aqui (prisma quadrangular e pirâmide quadrangular). Qual a base destes sólidos? (PE)

Quadrado. (1.ºC3)

Mas serão os dois iguais? (PE)

Não. (Crianças)

Por que razão será? (PE)

Porque um deles só tem uma base. (1.ºC10)

E o outro tem duas! (1.ºC2)

Então como diferenciamos um do outro visto que têm os dois como base o quadrado? (PE)

Não sei. (1.ºC14)

A um chamamos de prisma e ao outro de pirâmide. (PE)

E qual é qual? (1.ºC17)

O sólido que tem duas bases, e essas bases são ligadas pelas faces laterais, chamamos de prisma e o que tem só uma base e as faces laterais são ligadas apenas por um só vértice chamamos de pirâmide. (PE)

(Continuação da Nota de Campo n.º 41, de 13 de janeiro de 2014)

Entretanto os sólidos foram passando por todas as crianças para que pudessem manipular e tirar as suas dúvidas. Seguimos com a construção dos sólidos de uma forma diferente. Para tal, utilizamos materiais muito simples como a massa esparguete e a plasticina. Era uma atividade já planeada, mas as crianças deram essa ideia enquanto descobriam os sólidos geométricos:

Professora, estamos a ver estes sólidos e depois o que vamos fazer? (1.ºC8)

Podemos contruir sólidos? (1.ºC12)

Eu gostava de contruir este (apontando para uma pirâmide triangular). (1.ºC9)

Gostavam de contruir sólidos? (PE)

Sim, eu acho que era engraçado. (1.ºC4)

Mas a professora vai fazer perguntas sobre os sólidos para ver se estiveram atentos! (PE)

Sim, pode ser, eu estive sempre muito atento! (1.ºC3)

(Continuação da Nota de Campo n.º 41, de 13 de janeiro de 2015)

Na sequência da atividade dos sólidos geométricos, a figura 9 mostra alguns dos exemplos da realização dos sólidos geométricos elaborados pelas crianças.



Figura 9. Crianças a construir sólidos geométricos com esparguete e plasticina

Depois da construção dos sólidos, realizaram uma ficha de trabalho individual (*vide* Anexo VIII).

Na área de Português, para dar continuidade à descoberta da letra “R”, atividade iniciada na aula anterior, foi realizado um jogo designado de “O bingo de letras” que consistiu na entrega a cada criança de um cartão (*vide* Anexo VIX) com palavras já aprendidas, mas incompletas, onde cada criança tinha de colocar as letras no sitio certo consoante a professora retirasse do saco. A primeira criança a conseguir completar o cartão dizia “Bingo” e ganhava um brinde (acordamos com a professora titular da turma que seria apenas um pequeno incentivo). No final do jogo, todas as crianças leram as palavras do seu cartão, registaram-nas no quadro e, posteriormente, no caderno diário. Surgiu o seguinte diálogo entre a PE e as crianças sobre a atividade a ser realizada:

Professora, mas tiras uma letra de cada vez? (1.ºC7)

Sim, tiro uma letra de cada vez e digo a letra bem alto para todos ouvirem bem. (PE)

Temos de preencher em todas as palavras a letra que dizes? (1.ºC13)

Quando eu tirar por exemplo a letra “A”, têm de ver no vosso cartão as palavras que podem levar a letra “A” e escrever no sitio correto. (PE)

E estes desenhos são para quê? (1.ºC5)

São para saberem qual o nome dessa figura, é uma ajuda. (PE)

Só quando descobrirmos todas as palavras do cartão é que ganhamos, não é? (1.ºC3)

Mas não se podem esquecer de dizer “Bingo”. (PE)

Já percebi! (1.ºC14)

Podemos começar! (1.ºC15)

(Continuação da Nota de Campo n.º41 de 13 de janeiro de 2015)

O diálogo fez-nos perceber que as crianças se mostraram interessadas na atividade proposta e conseguiram esclarecer todas as dúvidas surgidas para a realização da mesma. Podemos observar na figura abaixo as crianças com os cartões da atividade.



Figura 10. Crianças com o seu tabuleiro do "Bingo das letras"

Para dar continuidade ao tema abordado na aula anterior na área das EAFM – o Inverno – explorámos a história “Frederico” de Leo Lionni. Mostrámos o livro às crianças, atendendo às características do livro, nomeadamente os elementos presentes na capa, na contracapa e na lombada (ilustração e texto). Fez-se ainda referência aos autores e à editora. Depois de explorados todos os elementos paratextuais questionámos as crianças sobre o que seria a nossa história, ou seja, o que nos interessava perceber era como é que as crianças antecipavam o conteúdo. Estaríamos, desta forma, a perceber alguns aspetos da imaginação simbólica destas crianças. Apontamos os seguintes testemunhos:

A história é sobre um rato. (1.ºC11)

E também sobre flores. (1.ºC18)

Sobre um rato que vivia num quintal, porque também tem pedras. (1.ºC13)

Vamos descobrir professora, estou curiosa! (1.ºC19)

(Nota de Campo n.º 42, de 13 de janeiro de 2015)

A história foi apresentada através de vídeo⁴ e projetada no quadro interativo. Após a visualização procedemos à exploração utilizando o diálogo:

⁴ In https://www.youtube.com/watch?v=Ybgw_hJ7Yqw

Então, o que me podem contar sobre o que vimos e ouvimos? (PE)
A história passa-se à beira de um celeiro e de um estábulo, num muro de pedra. (1.ºC1)
O que é um estábulo e um celeiro? [foi-lhes explicado] (1.ºC 6)
Afinal a história fala sobre o inverno. (11.ºC18)
E sobre o que os ratos têm de fazer para passarem o inverno confortáveis. (1.ºC12)
E o que têm eles de fazer afinal? (PE)
Apanhar e guardar comida. (1.ºC17)
Eles apanharam que tipo de alimentos? (PE)
Nozes e palha. (1.ºC16)
E milho! (1.ºC1)
E trigo também! (1.ºC2)
Mas o Frederico guardou as mesmas coisas que os outros ratos? (PE)
Não, ele era muito preguiçoso. (1.ºC10)
Mas guardou as cores, os raios de sol. (1.ºC9)
O que significa longínqua? [foi-lhes explicado] (1.ºC13)
O Frederico ajudou os outros ratos a ficarem mais felizes. (1.ºC8)
(Continuação da Nota de Campo n.º42, 13 de janeiro de 2015)

Perante este diálogo ficamos a perceber que as crianças se interessaram pela história do “Frederico”, retiveram pormenores interessantes acerca da história e conseguimos captar a sua atenção, a imagem seguinte dá-nos indicação da capa do livro o “Frederico”.

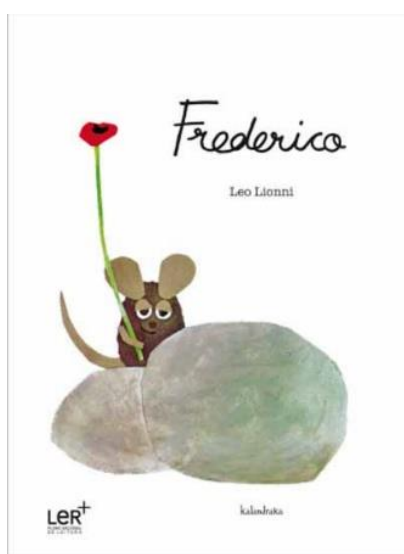


Figura 11. Capa do livro "Frederico"

Após o diálogo sobre a história, fizemos com que o livro em suporte de papel passasse por todas as crianças para que tivessem um contacto com o livro físico, para que apreciassem as imagens, para tirarem as suas dúvidas, etc.. Demos continuidade à atividade e partimos para a elaboração de um rato produzido pelas próprias crianças com uma folha de papel, lã e cola para, posteriormente, colocarmos num placard alusivo ao inverno, cuja intencionalidade foi a de ser exposto na escola com alguns elementos caracterizadores do inverno (como por exemplo

flocos de neve, uma árvore, um boneco de neve, entre outros, dependendo do que as crianças decidissem colocar).

Para a finalização da semana de atividades, iniciámos o dia com a rotina habitual – diálogo com as crianças e marcação de presenças. A aula prosseguiu com a área de Português para a qual as crianças foram convidadas a realizar uma atividade coletiva que consistiu numa sopa de letras relacionada com algumas palavras que tinham aprendido recentemente. A professora estagiária levou uma folha para cada criança, com a sopa de letras preparada antecipadamente e cuidadosamente para que fosse possível ter uma palavra para cada criança (de salientar que existia uma tabela ao lado com todas as palavras presentes na sopa de letras), pois no final da descoberta das palavras, uma criança de cada vez foi ao quadro e rodeou uma palavra que encontrou e leu, pois a sopa de letras foi projetada no quadro interativo, o que permitiu às crianças terem a sopa de letras sempre disponível.

Professora, eu não consigo encontrar nada. (1.ºC5)

As palavras estão de duas formas, horizontal e vertical. (PE)

Vertical é ao alto! (1.ºC14)

Então horizontal é de lado. (1.ºC12)

São palavras que já conhecemos? (1.ºC16)

Sim, são palavras que já conhecemos. (PE)

Eu já encontrei algumas. (1.ºC17)

(Nota de Campo n.º 43, de 14 de janeiro de 2015)

De seguida, a PE mostrou alguns fantoches (aqui os fantoches foram imagens de um rato, de um rei, de uma garrafa, de uma rolha, de uma rainha e a bandeira da Rússia imprimidos e colados a paus de espetada) previamente elaborados, e foi pedido às crianças para que dissessem o nome daquelas imagens.

Rato. (1.ºC1)

Rei. (1.ºC19)

Uma rolha. (1.ºC2)

Uma princesa! (1.ºC18)

Não é princesa, é a mãe dela. (PE)

Já sei, Rainha! (1.ºC4)

Essa desse lado é uma bandeira! (1.ºC3)

Mas de que país será? (PE)

Começa pela letra que aprendemos esta semana? (1.ºC17)

Começa pela letra “R” e acaba com a vogal “A”. (PE)

Roméia. (1.ºC5)

Não, é outro. (PE)

Rússia! (1.ºC16)

Exatamente, e quais são as cores da bandeira deste país? (PE)

Branco, azul e vermelho! (1.ºC6)

(Continuação da Nota de Campo n.º 43, de 14 de janeiro de 2015)

Antes de explicar o que iríamos fazer posteriormente, foi distribuída uma folha com alguns trava-línguas a cada criança e pedido para lerem, em silêncio, algumas daquelas frases. Então surgiram alguns comentários como:

Professora, o que é um trava-línguas? (1.ºC7)

Então um trava-línguas é alguma coisa que nos trava a língua. (1.ºC15)

Mas com o que é que nós vamos prender a língua? (1.ºC8)

(Todos se riram)

Isto tem muitos “R”. (1.C14)

Um trava-línguas é uma espécie de jogo verbal que consiste em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, ou de sílabas formadas com os mesmos sons. Os trava-línguas recebem essa denominação devido à dificuldade que as pessoas enfrentam ao tentar pronunciá-los sem enganar, ou, como o próprio nome diz, sem ‘travar a língua’. (PE)

Pois, por isso é que quando tento ler isto é complicado! (1.ºC13)

Concentrem-se lá e leiam com atenção. (PE)

(Algumas crianças começaram a ler e a conhecer alguns trava-línguas e surgiram mais alguns comentários)

Eu conheço isto! (1.ºC12)

A minha avó já me ensinou alguns. (1.ºC10)

Eu acho engraçada a forma de lermos os trava-línguas, porque trava mesmo a língua. (1.ºC11)

Eu não conhecia estas frases. (1.ºC9)

(Continuação da Nota de Campo n.º 43, de 14 de janeiro de 2015)

Com este diálogo ficamos a perceber que as crianças mais uma vez demonstraram interesse num novo tema, neste caso a nível do português com os trava-línguas, pois era um jogo verbal do qual nunca tinham notado que era comum, pois já tinham ouvido falar, mas não sabiam qual o nome correto. Foi interessante abordar este tema, pois com as crianças a tentar dizer alguns trava-línguas, foi uma atividade gratificante de se desenvolver.

Depois da exploração individual realizada por cada criança, foi feita a leitura dos trava-línguas em voz alta, em primeiro lugar por filas e, posteriormente, todas juntas.

Prosseguimos com a área de matemática com recurso a um diálogo dirigido às crianças sobre o conteúdo estudado na aula anterior.

Então, será que na aula passada aprendemos alguma coisa nova? (PE)

Sim. (G)

Aprendemos os sólidos geométricos. (1.ºC1)

E fizemos construções dos sólidos. (1.ºC10)

Digam-me alguns exemplos de sólidos geométricos. (PE)

Cone. (1.ºC2)

Esfera. (1.ºC11)

Pirâmide Hexagonal. (1.ºC3)

Prisma (1.º 12)

Mas não fizemos professora a construção da esfera nem do cone ontem! (1.ºC4)
Porque eles têm características especiais. (1.ºC13)
E que características são essas? (PE)
Porque o cone tem a base redonda. (1.ºC5)
E a esfera também é toda redonda. (1.ºC14)
Elas fazem curvas, por isso não deu para ontem fazermos com a esparguete esses sólidos. (1.ºC6)
Pois, porque a esparguete não dá para fazer curvas. (1.ºC15)
Só se estiver cozida! (1.ºC7)

(Continuação da Nota de Campo n.º 43, de 14 de janeiro de 2015)

Com o diálogo existente as crianças sem se aperceberem introduziram o conteúdo a ser abordado na aula, que era precisamente o tipo de superfícies que cada sólido tinha (planas ou curvas). O diálogo prosseguiu dirigindo as nossas questões para o conteúdo que pretendíamos explorar:

Então temos aqui uma nova característica sobre os sólidos geométricos. Qual será? (PE)
Que temos sólidos direitinhos e outros com curvas. (1.ºC8)
Por exemplo, o cone em baixo é redondo. (1.ºC19)
E como se chama a parte de baixo do cone? (PE)
Base.(1.ºC7)
Então será que a base do cone tem superfícies planas ou curvas? (PE)
Curvas. (1.ºC18)
E este aqui (mostrando o cubo) que sólido é este? (PE)
Cubo. (1.ºC6)
Tem superfícies de que tipo? (PE)
É tudo liso. (1.ºC17)
Então aos sólidos que têm as faces lisas, dizemos que são sólidos com superfícies planas! E estes (mostrando cone e esfera) dizemos que tem superfícies curvas! (PE)
E estes por exemplo (mostrando cubo, pirâmides e prismas) dizemos que as superfícies são? (PE)
Planas. (1.ºC5)

(Continuação da Nota de Campo n.º 43, de 14 de janeiro de 2015)

Com o diálogo acima mencionado, verificámos que as crianças estavam a par do tema abordado, correspondendo ao que lhes era solicitado sobre as superfícies dos sólidos. Continuámos com uma ficha de trabalho individual sobre as características dos sólidos geométricos, para uma melhor assimilação dos conceitos explorados.

Acabámos a aula com a realização da planificação de sólidos geométricos (cubo, pirâmide, cilindro, paralelepípedo), onde cada criança teve à disposição diferentes planificações dos sólidos especificados anteriormente.

Em primeiro lugar, a criança decorou cada sólido a seu gosto e, de seguida, recortou o sólido e coloriu de forma correta. Antes da atividade, surgiu o seguinte diálogo para relembrar algumas características.

Tenho aqui na minha mão este sólido, que se chama? (PE)
Pirâmide triangular. (1.ºC16)
Como designamos a estas linhas? (apontando para as arestas) (PE)
Arestas. (1.ºC4)
E estes lados? (apontando para as faces). (PE)
Faces. (1.ºC15)
E esta parte de baixo? (indicando a base). (PE)
Base. (1.ºC3)
E qual a figura de base que este sólido tem? (PE)
Triângulo. (1.ºC14)

(Continuação da Nota de Campo n.º 43, de 14 de janeiro de 2015)

A partir daí, cada um decorou o seu sólido como quisesse, quando acabaram a decoração passamos para o recorte e depois de recortar, dobramos pelas arestas dos sólidos para ficar delimitado para ser mais fácil para colarmos e obtermos os sólidos.

Para finalizar a semana, na área de EAFM, e para darmos por finalizado o tema desta semana “O Inverno”, aprenderam uma nova música sobre o Inverno, intitulada de “Cai a chuva” (*vide* Anexo X). A letra da canção foi lida pela Professora Estagiária por partes e as crianças repetiam. De seguida colocou-se a melodia da música no computador e mais uma vez foi repetida por partes, depois de algumas tentativas, as crianças já sabiam a canção sem pausas pelo meio. Demos continuidade à aula passada com a pintura de figuras e construção de bonecos e flocos de neve para terminarmos a decoração da sala de aula.

2. Análise e interpretação dos resultados dos inquéritos por questionário aos educadores e professores cooperantes

Os resultados que iremos apresentar relativamente aos inquéritos por questionário (*vide* Anexo I), grelhas de observação (*vide* Anexo II) são expostos em forma de gráficos e tabelas, sendo que pretendemos que a análise seja descritiva, analítica e interpretativa.

Os inquéritos por questionário foram aplicados a quatro inquiridos, sendo dois educadores e os outros dois professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Os educadores e professores inquiridos foram nossos cooperantes durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Os questionários estavam divididos em duas partes distintas, uma delas sobre questões pessoais e a outra com questões de opinião.

No que diz respeito às questões pessoais, começamos por analisar a idade dos inquiridos. Neste item, podemos verificar na figura 12, a idade dos inquiridos varia entre os 20 e os 50 anos, sendo que o Inquirido 1 tem entre os 20 e os 29 anos, os inquiridos 2 e 4 entre os 40 e os 49 anos e o inquirido 3 entre os 30 e os 39 anos.

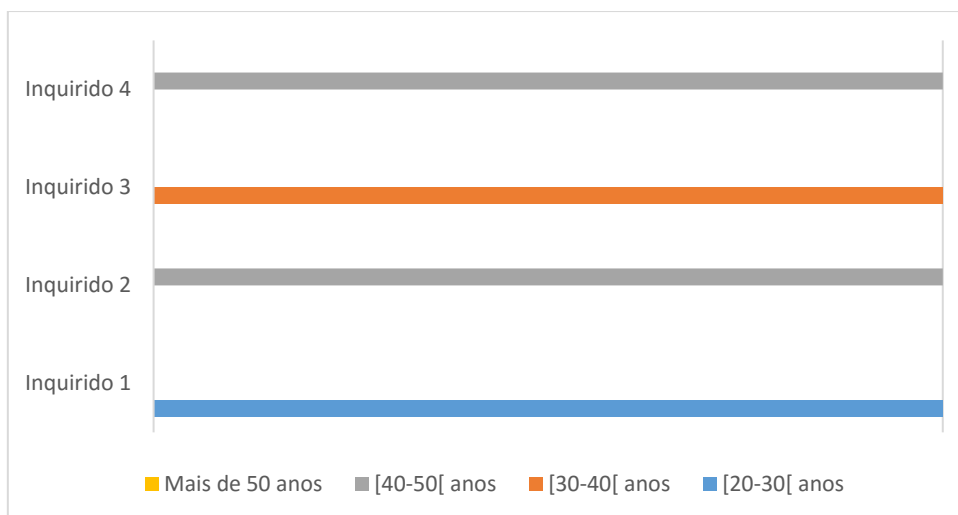


Figura 12. Idade dos inquiridos

Na segunda questão passamos a analisar o sexo dos inquiridos e constatamos que os quatro inquiridos são do sexo feminino.

Consequentemente, a questão que se seguia tratava de averiguar sobre as habilitações literárias e como podemos constatar através da observação da figura 4 os inquiridos 2, 3 e 4 possuem a licenciatura e o inquirido 1 o mestrado (figura 13).

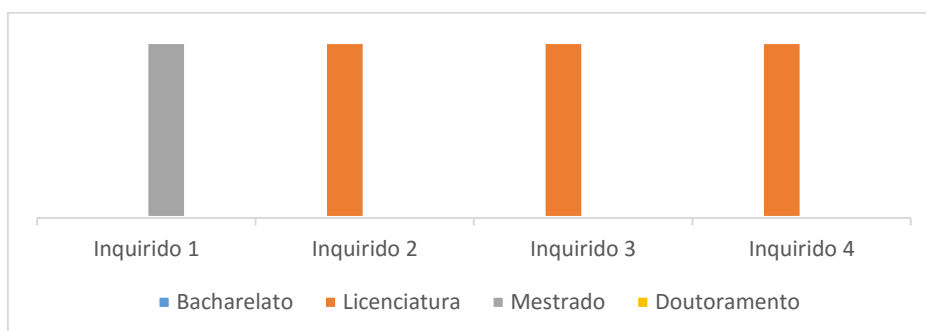


Figura 13. Habilitações literárias dos inquiridos

Por fim, a última questão da primeira parte do questionário remete-nos para os anos de serviço dos inquiridos. Os anos de serviço enquadram-se no intervalo “[5 – 10 [“ e no que definimos como “mais de 20 anos”. Constatamos através dos registos da figura 14 que os Inquiridos 1 e 3 se situam no intervalo “[5-10 [anos de serviço”, enquanto que o inquirido 2 tem “mais de 20 anos de serviço” e o inquirido 4 assinalou o intervalo “[15-20 [anos de serviço”.

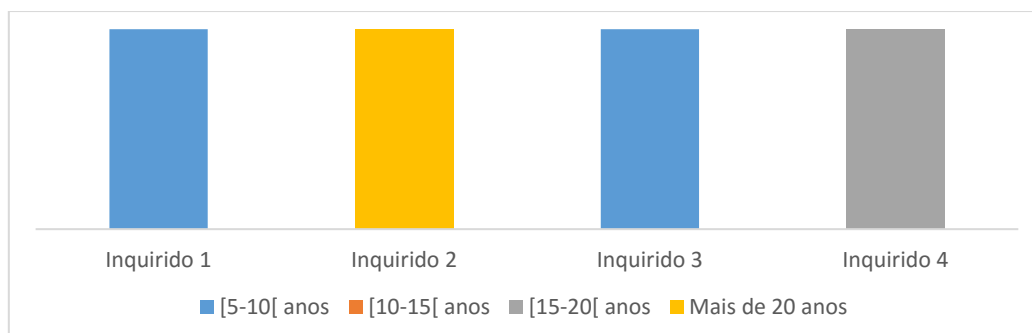


Figura 14. Anos de serviço docente dos inquiridos

A segunda parte do questionário aponta-nos para questões de opinião. Na primeira pretendíamos aferir sobre a regularidade com que os inquiridos desenvolviam a área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras (EAFM) nas suas atividades/aulas. Nesta questão era dada uma escala de resposta, nomeadamente “Nunca”, “Raramente”, “Frequentemente” e “Sempre”. Verificamos na figura 15 que dois dos inquiridos responderam que desenvolviam a área das EAFM “Frequentemente” nas suas atividades/aulas, um deles “Raramente” e outro “Sempre”.

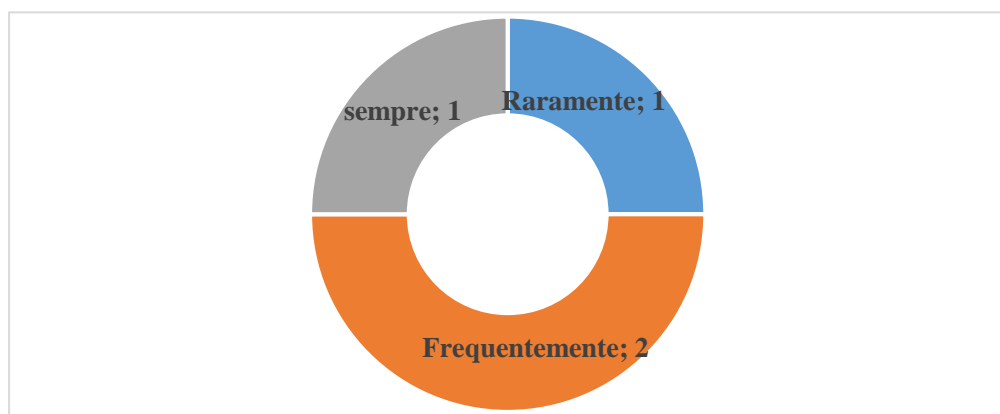


Figura 15. Desenvolve a área das EAFM nas suas atividades/aulas

Na questão *Planeia as atividades/aulas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras?* Havia duas possibilidades de resposta, “sim” ou “não”, à qual obtivemos 100% de respostas positivas. Se os inquiridos respondessem afirmativamente era-lhes colocada outra questão também com duas possibilidades de resposta: “Mais de 50% das atividades/aulas” ou “Menos de 50% das atividades/aulas”. Nas respostas constatamos que 2 inquiridos responderem que planeavam mais de 50% das atividades/aulas e 2 inquiridos planeavam menos de 50% das atividades/aulas.

Na terceira questão, pretendíamos obter respostas sobre *quem costuma propor as atividades?* Havia quatro possibilidades de resposta, se eram os “pais”, as “crianças”, o

“Educador/Professor” ou se as atividades/aulas se “encontram expressas nas (no) Orientações Curriculares/Programa”. Aqui, os inquiridos podiam escolher mais do que uma das opções. Confirmamos através da visualização da figura 16 que todos os inquiridos escolheram que as atividades propostas se “encontravam expressas nas (no) Orientações Curriculares/Programa”, mas o inquirido 1, no seu caso, a proposta das atividades também passa pelo “educador/professor”, assim como o inquirido 3; enquanto o inquirido 2 optou pelas “crianças” como alternativa e o 4 apenas se cinge às Orientações Curriculares/Programa.

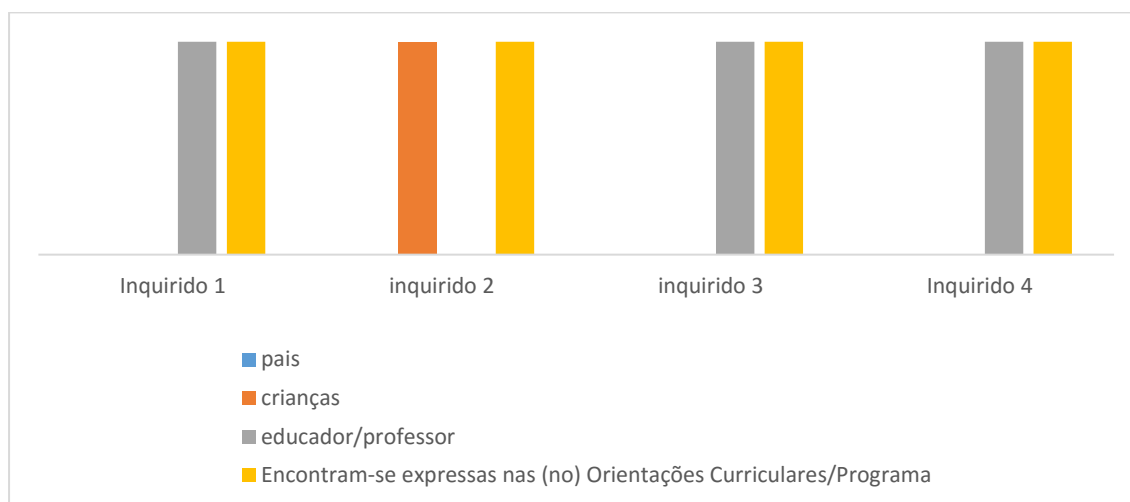


Figura 16. Quem costuma propor as atividades

Na questão quatro pretendíamos perceber a forma como os inquiridos organizavam o grupo/turma para as atividades de Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Existiam 3 itens de resposta e a escolha podia recair em apenas um deles ou em todos. Para além dos três itens de resposta (“Individualmente”; “Pequenos grupos”; “Rotatividade das crianças pelas atividades”) demos ainda a possibilidade de colocarem uma cruz no item “Outra”, sendo que se o fizessem teriam de referir qual. Na figura 17 indicada em baixo, podemos apurar que os inquiridos 1 e 3 escolheram que tanto organizam o grupo/turma em “pequenos grupos” como “individualmente”, enquanto o inquirido 2 opta pela “rotatividade das crianças pelas atividades” ou em “pequenos grupos” e, por fim, o inquirido 4 restringe-se a organizar o grupo/turma “individualmente”.

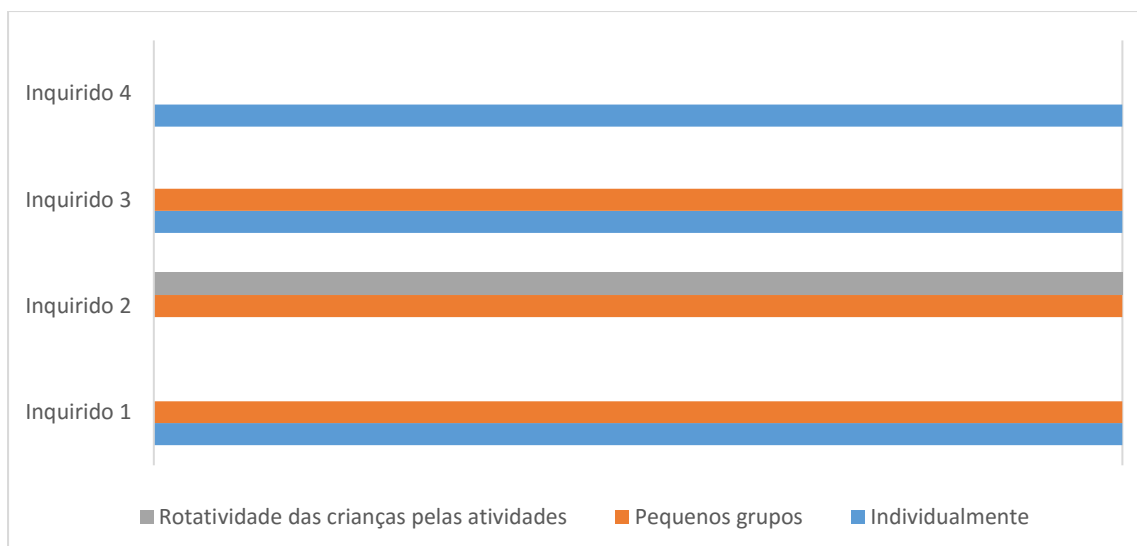


Figura 17. Como organizam os inquiridos o grupo/turma para as atividades de EAFM

No que diz respeito ao local onde se realizam as atividades/aulas das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, os inquiridos tinham a possibilidade de escolher o “ginásio”, o “recreio” ou a “sala de atividades/aulas”, podendo também optar por todos os itens, dependendo das suas escolhas e formas de trabalhar. Na figura 17 podemos averiguar que o inquirido 1 assinalou que usa a própria “sala de atividades/aulas” para realizar as atividades/aulas de EAFM assim como o “recreio”; enquanto os inquiridos 2 e 3 restringem-se à “sala de atividades/aulas” e o inquirido 4 usa a “sala de atividades/aulas” e também o “ginásio”.

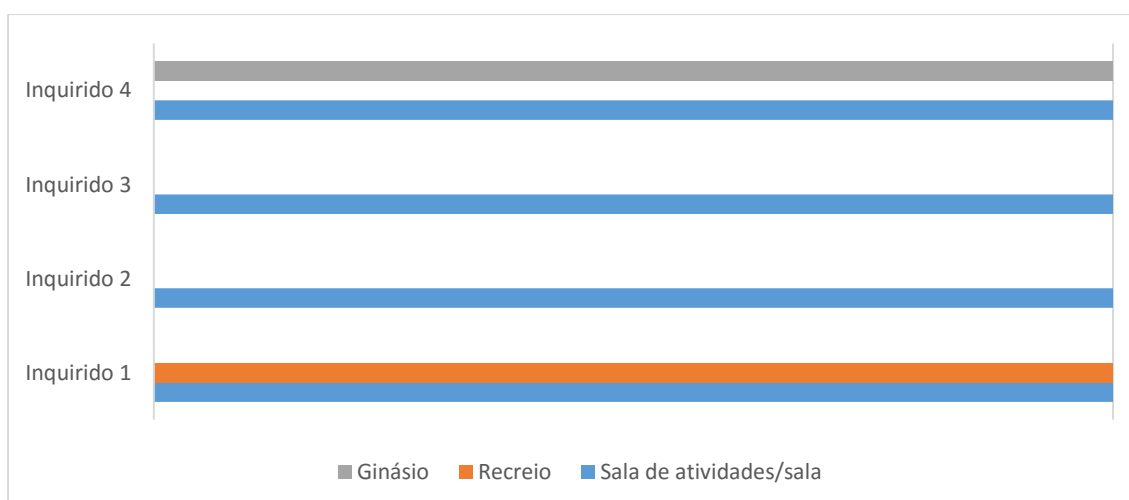


Figura 18. Local de atividades/aulas de EAFM

Na questão seis desta segunda parte do questionário, interrogámos os inquiridos sobre o facto dos recursos materiais estarem presentes na sala de atividades/aulas, havendo três possibilidades de resposta, nomeadamente “sim”, “não” e “às vezes”. Se eventualmente

escolhessem “às vezes”, teriam de descrever em que situação. Verificamos através dos dados expressos na figura 19 que os inquiridos 1, 2 e 3 responderam “sim” e o inquirido 4 “às vezes”, justificando que dependia se as atividades realizadas eram, ou não, Físico-Motoras.

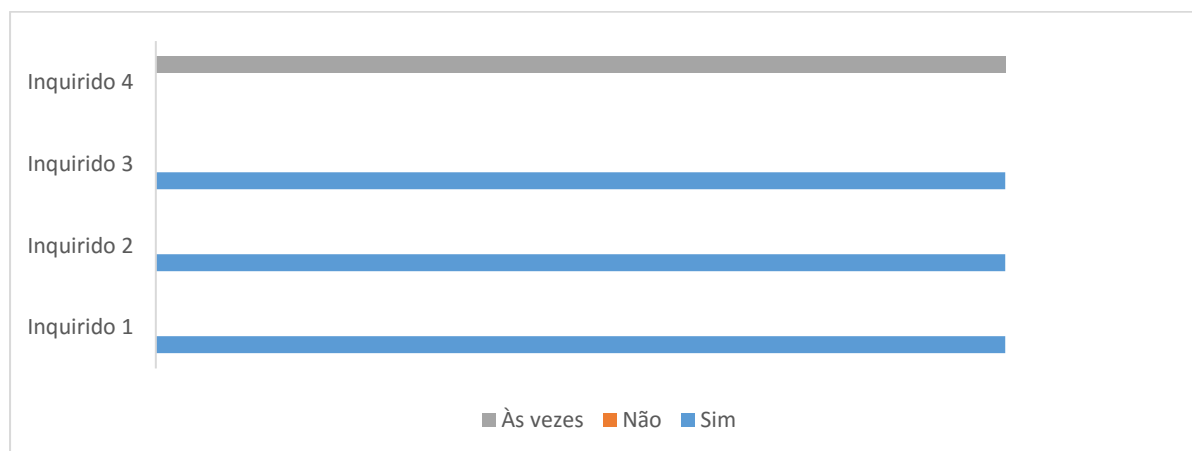


Figura 19. Recursos materiais presentes na sala de atividades/aulas

À pergunta número sete *Em termos de horas dedica a mesma carga horária a todos os domínios da área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Dramática, Musical, Plástica, Físico-Motora)* era dada a possibilidade de os inquiridos responderem “sim” ou “não”. Se respondessem não, teriam de indicar a qual domínio dedicavam mais carga horária. A leitura da figura 20 leva-nos a inferir que os inquiridos 1 e 4 não dedicam a mesma carga horária a todos os domínios das EAFM e aquele a que se dedicam mais é o da plástica; enquanto que os inquiridos 2 e 3 dedicam a mesma carga horária a todos os domínios.

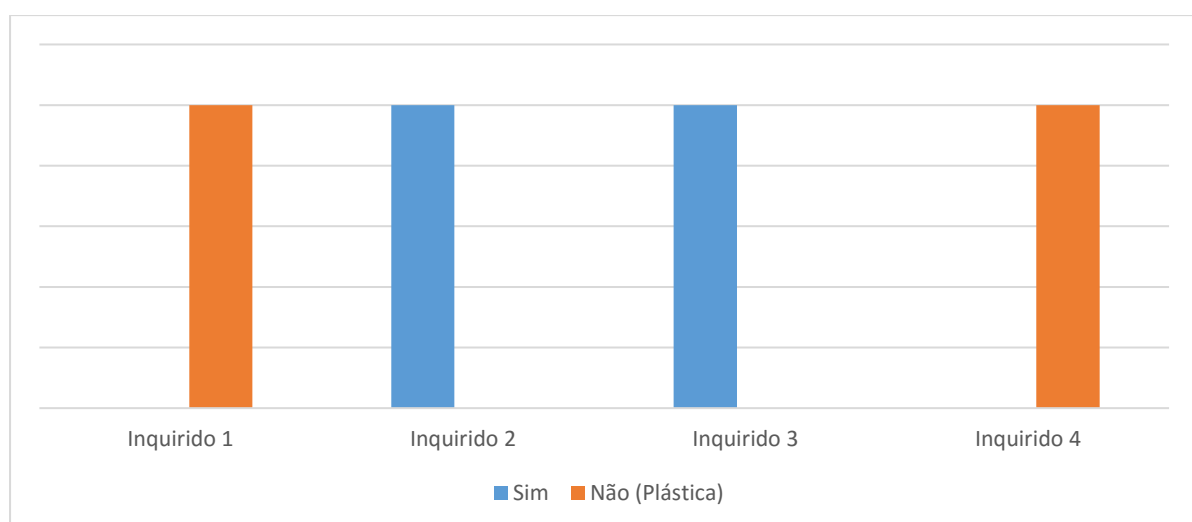


Figura 20. Carga horária igual para todos os domínios das EAFM

Na oitava questão perguntamos aos inquiridos se consideravam que as Expressões Artísticas e Físico-Motoras podiam ser articuladas com outras áreas do saber. As possibilidades de respostas eram “sim” ou “não”, sendo que obtivemos apenas respostas positivas.

A penúltima questão do nosso questionário tinha como finalidade percebermos se os inquiridos já haviam iniciado alguma atividade/aula com as expressões artísticas e físico-motoras. As opções de resposta eram também, à semelhança da questão anterior, “sim” ou “não”. Obtivemos duas respostas positivas e duas respostas negativas.

A última questão *Dê-nos, por favor, a sua opinião sobre os contributos da área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras para o desenvolvimento da criança*, era uma pergunta de opinião pessoal. De acordo com a opinião dos inquiridos, verificamos que todos pensam que as áreas em questão são importantes, fundamentando de forma interessante. Eis algumas das justificações:

Inquirido 1: “...pois permitem desenvolver a sua criatividade e as suas capacidades físico-motoras. Servem também para consolidar conhecimentos adquiridos nas outras áreas do saber (Português, Estudo do Meio e Matemática) de forma mais descontraída”.

Inquiridos 2: “ (...) quer a nível físico, quer a nível cognitivo, pois as expressões artísticas e físico-motoras tornam-se áreas mais livres e mais atrativas e as crianças ficam mais motivadas... com a interligação entre as áreas de expressões artísticas e físico-motoras e as outras áreas do saber, faz com que desenvolvam as aprendizagens com mais facilidade”.

Inquirido 3: “Estas áreas são fulcrais para o desenvolvimento da criança uma vez que desenvolvem aspetos físicos e emocionais que são transversais a outras áreas. Motricidade, por exemplo, é algo que se envolve e aplica em todas as áreas que fazem parte do desenvolvimento e crescimento do aluno”.

Inquirido 4: “ (...) pois permitem ao aluno desenvolver a criatividade e imaginação. Também fomenta as aprendizagens em diversos domínios, como o físico, estético, cognitivo e emocional. Apesar de que nas minhas aulas dou mais importância à expressão plástica”.

3. Reflexão e análise dos resultados das grelhas de observação

No que diz respeito às crianças observadas, reiteramos que 16 crianças são de nível de Educação Pré-Escolar (EPE) e 19 crianças são de nível de 1.ºCiclo de Ensino Básico (1.ºCEB).

Observamos e fizemos os registos através de grelhas de observação. Significa que foram preenchidas 4 grelhas por cada criança, de acordo com a Expressão/Domínio a serem trabalhados. Realizamos então 4 atividades, uma na Expressão e Educação Físico-Motora /Domínio da expressão motora, outra na Expressão e Educação Dramática/domínio da Expressão Dramática, outra na Expressão e Educação Musical/Domínio da Expressão Musical e, por fim, outra na Expressão e Educação Plástica/Domínio da Expressão Plástica.

Na EPE foi possível realizar e observar as atividades em todos os domínios (expressão motora, expressão dramática, expressão musical e expressão plástica). O mesmo não podemos dizer em relação ao 1.ºCEB, pois não realizamos, nem registamos as observações na área da expressão dramática, uma vez que não nos foi dada a possibilidade de realizarmos atividades nesse domínio. Poderíamos ter mudado esse aspeto, mas simplesmente era-nos pedido para investirmos noutras áreas, porque não tínhamos tempo para tudo.

É de salientar que não é apenas nas atividades que observamos e sobre as quais preenchemos as grelhas de observação que concluímos que uma criança não desenvolveu as suas capacidades, pois não é só naquelas determinadas atividades, nem naqueles precisos momentos que as crianças melhoram as suas aptidões. Este é um processo de longa duração e bastante trabalhoso, que decorreu ao longo de toda a PES. Embora abordemos no âmbito deste relatório apenas algumas atividades, sabemos que o trabalho desenvolvido pelas crianças teve muitos progressos ao longo das atividades realizadas.

3.1. Distribuição da frequência das ocorrências das categorias de análise da Expressão e Educação Físico-Motora /Domínio da Educação e Expressão Motora

Neste tópico analisamos e comparamos gráficos do Grupo de Educação Pré-Escolar (GEPE) e da Turma de 1.º Ciclo (T1.ºC) relativamente às categorias de análise da Expressão e Educação Físico-Motora/Domínio da Educação e Expressão Motora das atividades observadas durante a PES descritas ainda neste capítulo no ponto 1 que intitulamos de Descrição e Análise das Experiências de Ensino-Aprendizagem.

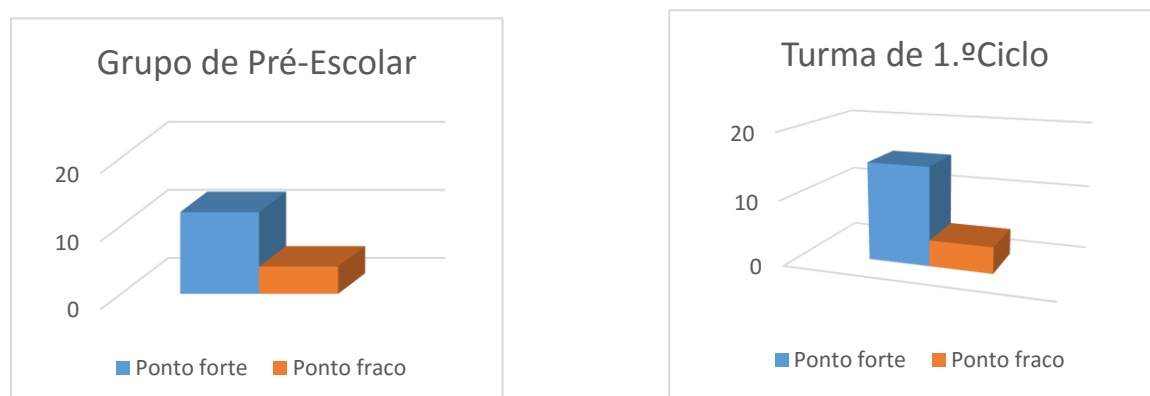


Figura 21. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e da T1.ºC da categoria "Demonstra equilíbrio, habilidades motoras (globais e finas) e precisão nas tarefas que implicam exercício físico-motor"

No que diz respeito à categoria de análise “Demonstra equilíbrio, habilidades motoras (globais e finas) e precisão nas tarefas que implicam exercício físico-motor”, constatamos que o grupo de EPE, nesta categoria houve 12 ocorrências como ponto forte e 4 como ponto fraco,

enquanto no 1.º ciclo temos 15 ocorrências como ponto forte e 4 como ponto fraco. Durante a nossa observação verificámos que estas características de equilíbrio, de habilidades motoras e precisão foram consideradas ponto fraco em algumas crianças devido à idade das mesmas, por algumas serem mais novas do que outras no que diz respeito ao grupo de EPE. No 1.ºCEB as crianças que tinham como ponto fraco esta categoria, para além de existirem crianças mais novas, também existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais, o que torna esta categoria um ponto fraco (vide figura 21).

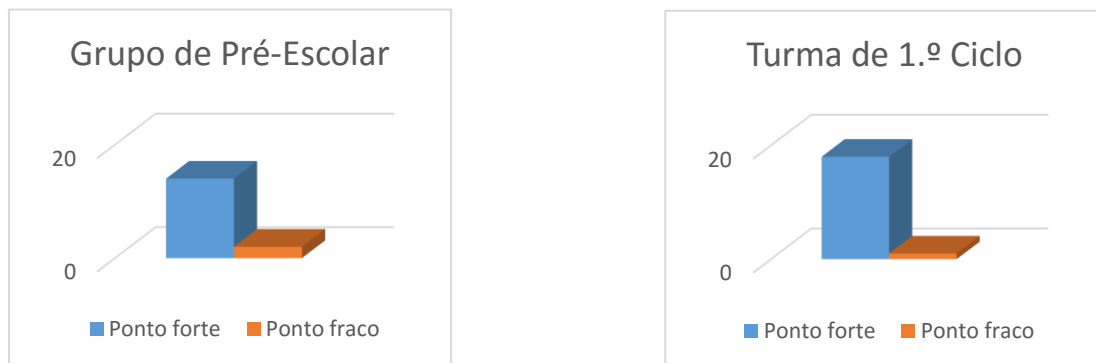


Figura 22. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Coopera com os companheiros nos jogos e exercícios"

Na categoria “Coopera com os companheiros nos jogos e exercícios” (vide figura 22) verificamos que existem 14 ocorrências positivas (ponto forte) e 2 ocorrências como ponto fraco. Na turma de 1.ºCiclo (T1.ºC) verificaram-se 18 ocorrências como ponto forte e apenas 1 como ponto fraco. Constatámos que as crianças que têm a cooperação como ponto fraco, se deve ao facto de serem crianças egoístas e muito competitivas, que preferiam realizar as atividades sozinhas só para não terem de partilhar.

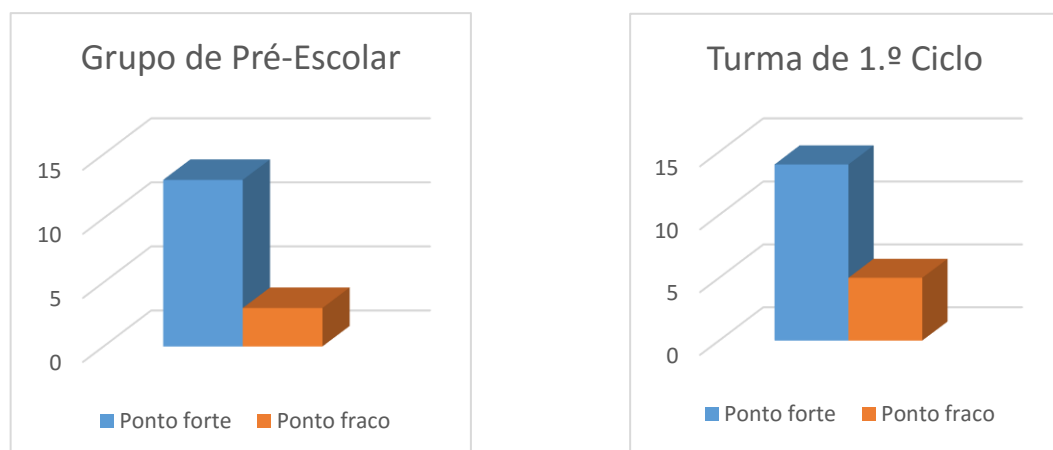


Figura 23. Distribuição da frequência de ocorrências do GEPE e T1.ºC da categoria "Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativo"

“Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativo” é uma categoria onde apuramos 13 ocorrências como ponto forte e 3 como ponto fraco, enquanto a T1.ºC surgem 14 ocorrências como ponto fraco e 5 como ponto fraco (vide figura 23). Salientamos que quando era pedido às crianças algum tipo de exercício físico, as que tinham como ponto forte esta competência, estavam dispostas a cooperar e a realizar as atividades que eram solicitadas sem esforço, as que tinham como ponto fraco, reclamavam sempre, lamentavam-se que estavam cansadas, e quando faziam, demoravam mais tempo que os colegas na realização da atividade. Contudo, esforçavam-se para atingir os objetivos, pois não queriam sentir-se inferiores. Podemos reconhecer que eram crianças que não gostavam de estar em movimento e de se manter ativas; levavam uma vida mais sedentária, e não passavam muito tempo ao ar livre. A falta de tempo dos familiares, comprometia o excesso de peso estipulado para a idade da criança, o que também dificultava o exercício físico,

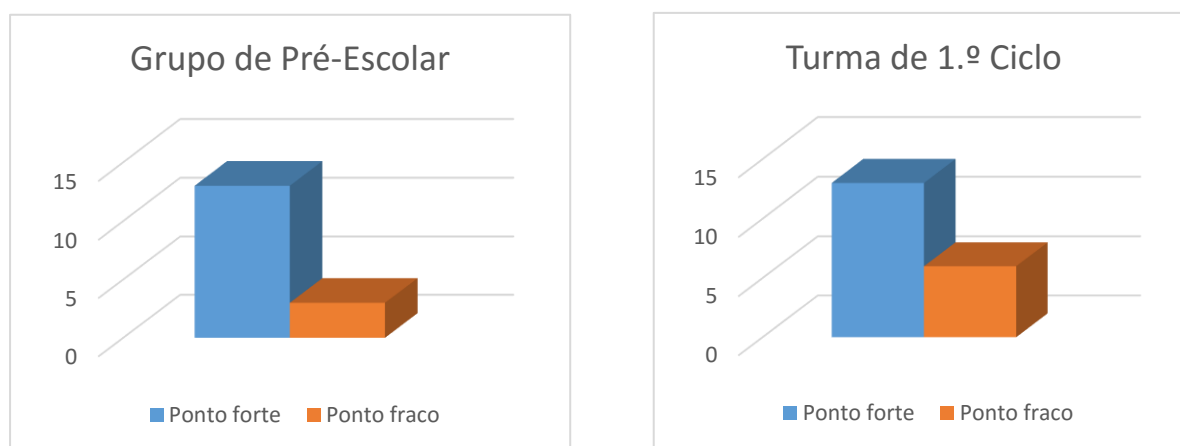


Figura 24. Distribuição de frequência de ocorrências do GEPE e T1.ºC da categoria “Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físico-motoras”

A categoria “Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físico-motoras”, vai ao encontro da anterior (vide figura 24). Apuramos que as crianças que gostavam de estar sempre em movimento e de se manterem ativas, eram aquelas que também tinham maior desempenho no desporto ou outras atividades físico-motoras. Tanto no GEPE como no T1.ºC, 13 crianças tinham um elevado desempenho nos desportos ou em outras atividades físico-motoras ou atividades desportivas. Como ponto fraco nesta categoria no GEPE assinalámos 3 crianças e na T1.ºC encontramos 6.

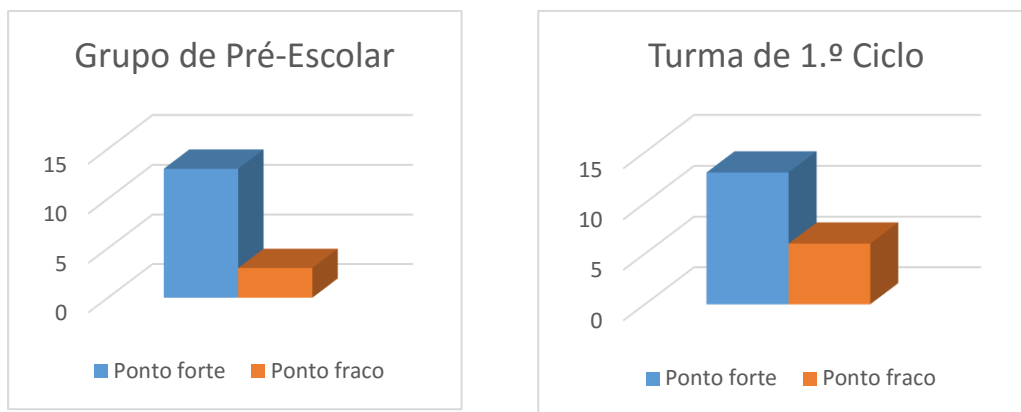


Figura 25. Distribuição da frequência de ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Desenvolve competências físicas rápida e facilmente”

Aferimos que na categoria “Desenvolve competências físicas rápida e facilmente”, no GEPE e na T1.ºC, 13 crianças obtiveram registos positivos. No GEPE registamos 3 ocorrências no ponto fraco, e na T1.ºC 6 crianças. Apesar de existirem crianças mais novas do que outras, tinham vontade de se movimentarem, de aprenderem e quererem fazer bem e pediam para repetirmos o exercício. Isto deveu-se ao facto de também existirem crianças competitivas, daí ser mais fácil desenvolverem competências físicas rapidamente. As crianças que tinham mais dificuldades nas competências físicas eram crianças com NEE ou que demoravam mais tempo a atingir os objetivos pretendidos.

3.2. Distribuição da frequência da ocorrência das Categorias de Análise do Domínio da Educação e Expressão Dramática

No que diz respeito a este tópico, analisamos apenas os gráficos do Grupo da Educação Pré-Escolar (GEPE) no que diz respeito às categorias de análise do Domínio da Expressão Dramática das atividades observadas durante a PES descritas no ponto 1 deste capítulo. Descrição e análise de Experiências de Ensino-Aprendizagem.

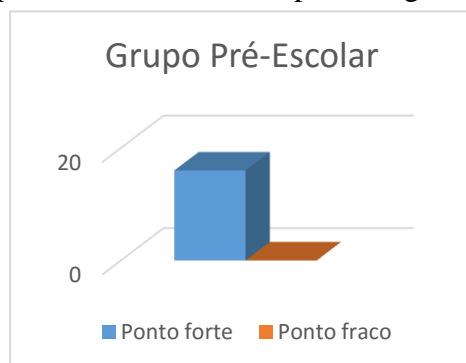


Figura 26. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Movimenta-se de forma livre e pessoal/sozinha ou em pares"

Todos nós sabemos que as crianças têm uma imaginação fértil, criativa e divertida, pois para elas tudo é possível e podemos afirmar que as crianças do GEPE com os seus 4 e 5 anos adoram fantasiar e dramatizar. Verificámos nesta atividade que na categoria “Movimenta-se de forma livre e pessoal/sozinha ou em pares” todas as crianças com o registo como ponto forte, de uma forma ou de outra; umas crianças mais à vontade do que outras são capazes de fazerem atividades de dramatização de forma voluntária (*vide* figura 26).

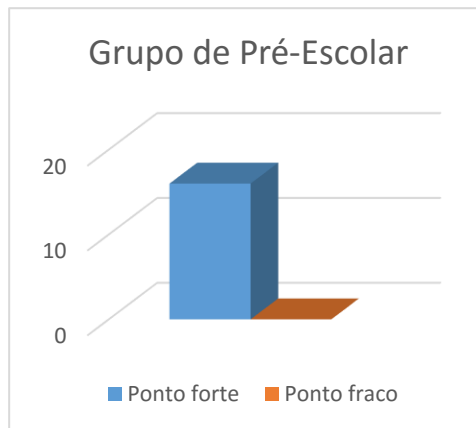


Figura 27. Distribuição de frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Consegue imitar os gestos e maneirismos dos outros"

A categoria “Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros” vai ao encontro da anterior, pois as 16 crianças do GEPE têm registos nesta categoria como ponto forte, pois conseguem dramatizar de forma a imitarem alguns gestos dos colegas, o que as deixava mais à vontade com o resto do grupo e isso faz com que desenvolvessem outras competências, como por exemplo o companheirismo, o respeito e o à vontade por parte dos outros (*vide* figura 27).

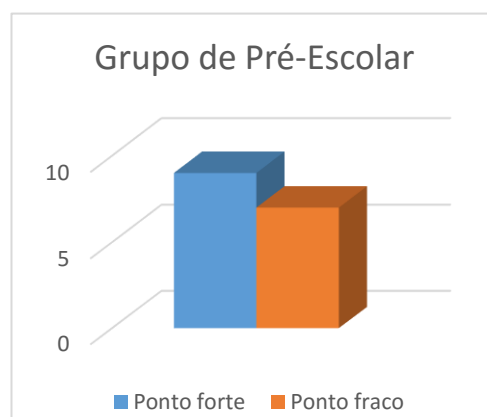


Figura 28. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Faz uso da sua criatividade, criando personagens, histórias ou jogos de imitação"

Quando se trata da categoria “Faz uso da sua criatividade, criando personagens, histórias ou jogos de imitação” (*vide* figura 28), 9 das crianças do GEPE têm registo nesta categoria como ponto forte e 7 como ponto fraco. Apesar das crianças terem bastante criatividade, quando é pedido para imitar os colegas é sempre mais fácil, porque basta-lhes seguirem um modelo e a dramatização flui mais facilmente, mas quando têm de criar de raiz uma personagem ou uma história, aí surgem as dificuldades. Verificamos que as 7 crianças que têm registos fracos nesta categoria não conseguem exteriorizar as suas ideias por causa de vergonha, com medo de errar e neste aspeto preferem trabalhar em grupo, pois têm sempre um “porto seguro”, uma vez que estão mais à vontade para obterem ajuda e desenvolver a atividade pretendida.

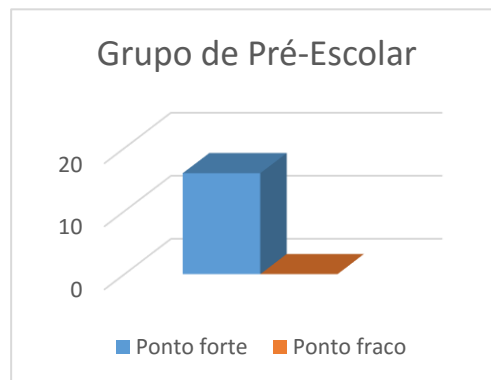


Figura 29. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Relaciona-se e comunica com os outros”

As 16 crianças do GEPE têm a categoria “Relaciona-se e comunica com os outros” como ponto forte, pois é um grupo bastante unido e de uma forma ou de outra, acabam sempre por se relacionar e comunicar com os colegas do grupo (*vide* figura 29). Num dia, numa determinada atividade podem ser uns colegas que uma determinada criança procura, mas no outro dia já podem ser outras completamente diferentes. Existe um bom relacionamento e comunicação entre todas, até com as mais competitivas e egoístas, pois estas veem que os colegas estão a fazer uma atividade interessante e acabam por ceder ao seu orgulho próprio.

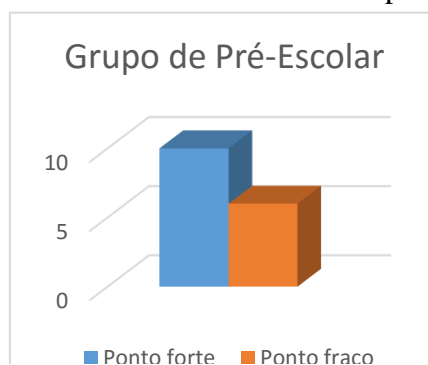


Figura 30. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Utiliza a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias"

“Utiliza a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias”, é uma categoria que obteve 10 ocorrências como ponto forte e 6 como ponto fraco, pois como já foi frisado anteriormente, algumas crianças tinham mais descontração em expressarem as suas ideias e sentimentos, dependendo da atividade em que lhes era solicitada a sua participação (*vide* figura 30).

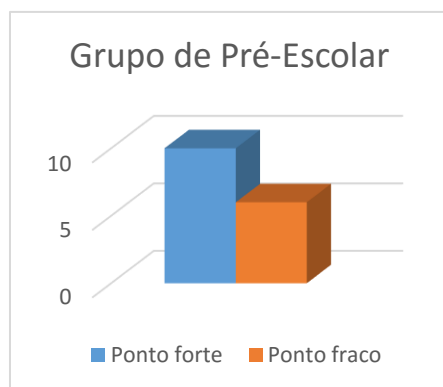


Figura 31. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Incentiva a pesquisa e a seleção do material adequado para a construção de personagens, cenas e projetos teatrais”

Algumas crianças tinham mais imaginação, mais espontaneidade, mais à vontade do que outras e ajudavam os colegas do grupo a encarnar determinada personagem (*vide* figura 31). Assim, na categoria “Incentiva a pesquisa e a seleção do material adequado para a construção de personagens, cenas e projetos teatrais” existem 10 ocorrências como ponto forte e 6 como ponto fraco (*vide* figura 31). As crianças integradas nas ocorrências como ponto forte eram as que normalmente arriscavam e puxavam pelos colegas mais introvertidos.

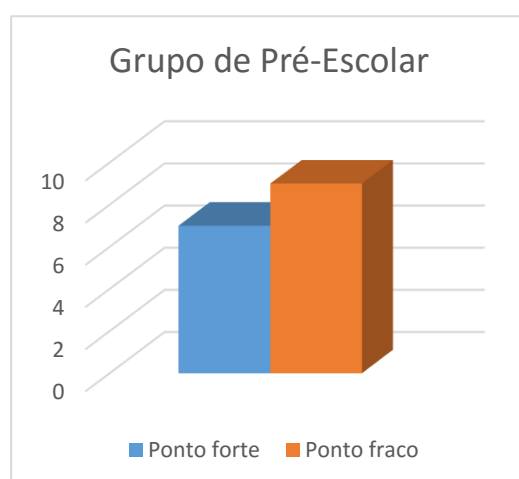


Figura 32. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Trabalha a concentração e atenção”

Apesar do Grupo de Educação Pré-Escolar (GEPE) ser um grupo que trabalhava bastante a arte dramática, algumas crianças não conseguiam trabalhar a concentração e a atenção. No GEPE, na categoria “Trabalha a concentração e atenção”, 7 crianças conseguiam estar concentradas e atentas durante algum tempo, mas 9 das crianças obtiveram registo no ponto fraco, apesar de existirem crianças que em determinadas atividades não perturbavam, mas não estavam atentas ao que estava a ser discutido.

3.3. Distribuição da frequência da ocorrência das Categorias de Análise da Expressão e Educação Musical/Domínio da Educação e Expressão Musical

Tal como nos pontos anteriores neste tópico analisamos e comparamos gráficos do GEPE e da T1.ºC no que diz respeito às categorias de análise da Expressão e Educação Musical/Domínio da Educação e Expressão Musical das atividades observadas durante a PES.

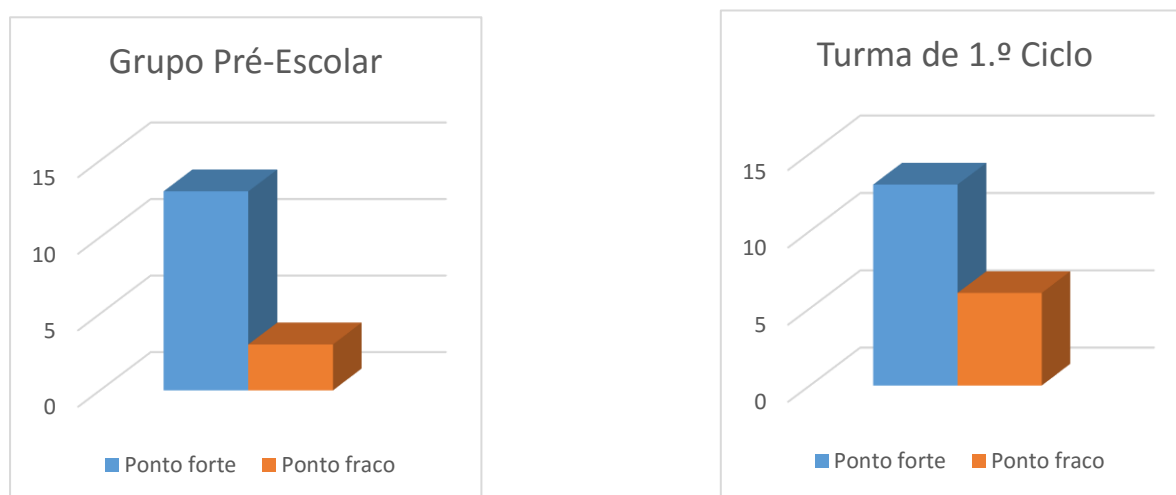


Figura 33. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Memoriza melodias com facilidade"

Na categoria “Memoriza melodias com facilidade”, podemos verificar que 13 crianças tanto a nível de EPE como de 1.ºC conseguiam memorizar melodias com facilidade e tinham registos nesta categoria como ponto forte, enquanto 3 do GEPE e 6 da T1.ºC tinham registos no ponto fraco (vide figura 33). Analisamos que as crianças que apresentavam registo como ponto fraco, não se devia só ao facto de terem dificuldades cognitivas, mas por vezes a distração era uma grande influência na dificuldade de memorização.

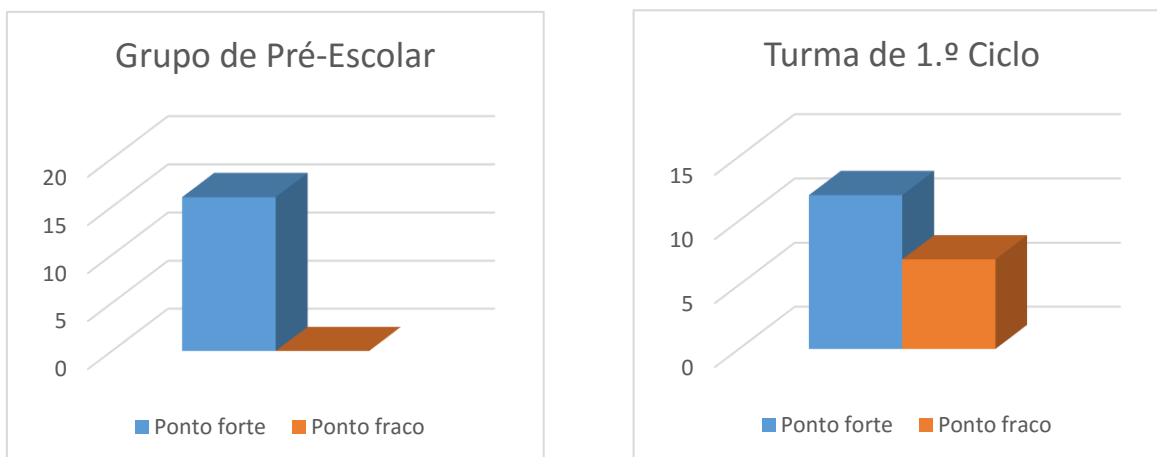


Figura 34. Distribuição da frequência de ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Tem facilidade em tocar um instrumento musical e/ou tem boa voz”

Na categoria “Tem facilidade em tocar um instrumento musical e/ou tem boa voz” (vide figura 34), podemos observar através dos gráficos que as crianças do GEPE são 16 a terem registos categoria como ponto forte, pois são crianças que gostam de cantar e estão sempre dispostas a aprender novas músicas. As crianças do T1.º C são apenas 12 a terem registos nesta categoria como ponto forte, e são 7 as crianças que possuem registos como ponto fraco.

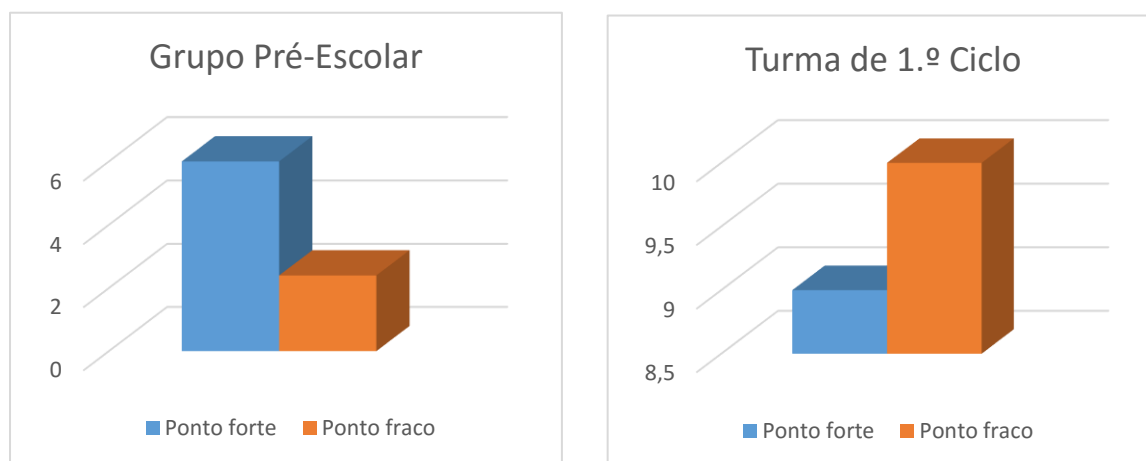


Figura 35. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Improvisa música vocal ou instrumental”

Quando abordamos a categoria “Improvisa música vocal ou instrumental”, no que se refere ao GEPE, 6 crianças têm registos como ponto forte e 10 como ponto fraco, pois são envergonhadas e têm medo de fazer mal (vide figura 35). As crianças cujo registo constam como ponto fraco, preferem não fazer do que serem repreendidas e o mesmo se aplica às crianças da T1.ºC que quase 50% das crianças, pois 10 crianças que têm registos como ponto fraco e 9 como ponto forte.

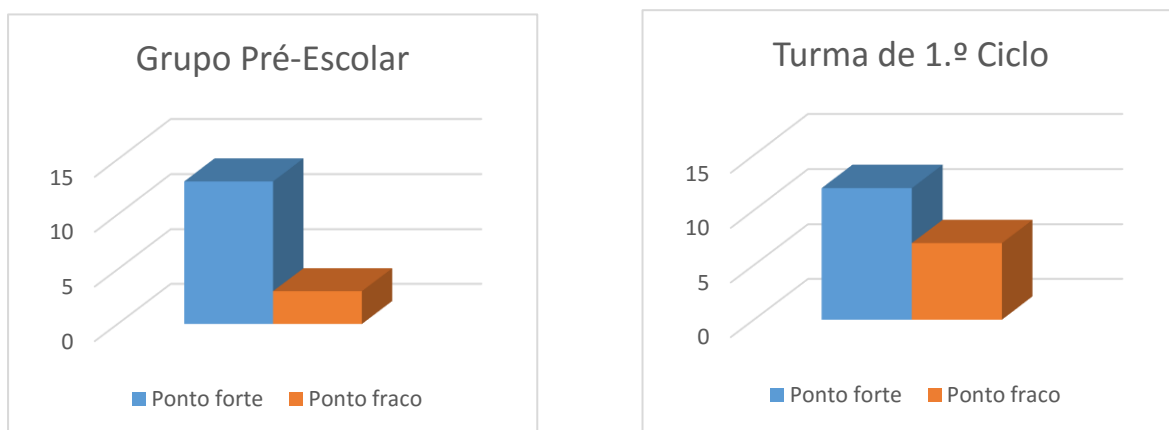


Figura 36. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Demonstra um grande interesse por música”

Na categoria “Demonstra um grande interesse por música”, o que observamos relativamente ao GEPE é que 13 obtiveram como ponto forte e apenas 3 como ponto fraco, enquanto na T1.ºC demonstraram um grande interesse por música 12 crianças e 7 crianças não (vide figura 36). Notamos que as crianças com registos no ponto fraco no GEPE, manifestaram interesse na música em geral, mas posteriormente na atividade desenvolvida não se encontravam dispostas a trabalhar música, e estavam mais irrequietas, não manifestando, por isso, grande interesse por música. Em relação à T1.ºC, algumas crianças tomavam iniciativa para aprenderem música, as que detinham registos como ponto forte. As que possuem registos no ponto fraco, só trabalhavam música porque era uma atividade proposta para a turma.

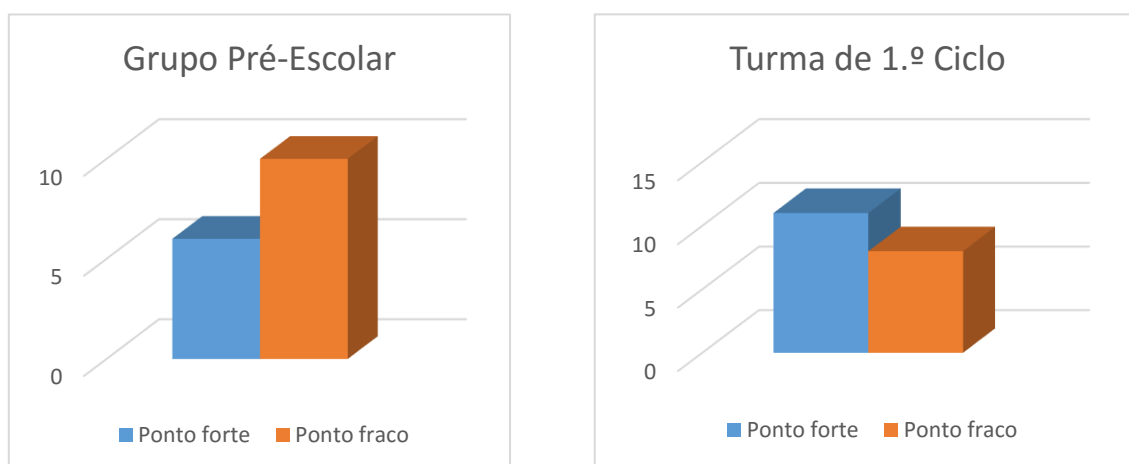


Figura 37. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Tem um elevado sentido rítmico no movimento e no discurso”

“Tem um elevado sentido rítmico no movimento e no discurso “, nesta categoria no GEPE, 6 crianças com esta categoria como ponto forte e 10 como ponto fraco e na T1.ºC, são 11 crianças que têm esta categoria como ponto forte e 8 como ponto fraco. As crianças que detinham esta categoria como ponto fraco eram crianças que não eram coordenadas a nível musical e possuíam grandes dificuldades no desenvolvimento de um discurso coerente.

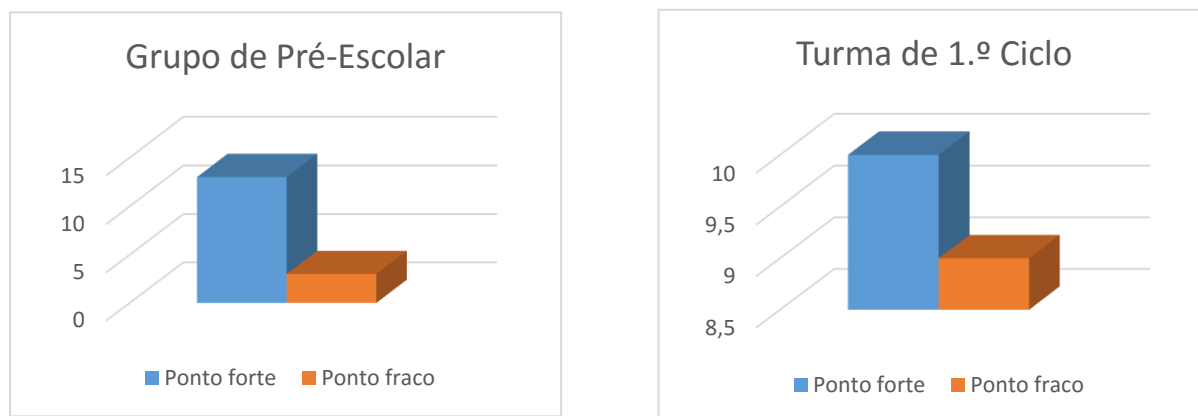


Figura 38. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Canta ou trauteia com frequência”

Em relação ao GEPE, na categoria “Canta ou trauteia com frequência”, verificamos que 13 crianças detêm esta categoria como ponto forte e 3 como ponto fraco. Na T1.ºC, 10 crianças possuem esta categoria como ponto forte e 9 como ponto fraco. Nos dois níveis de ensino, constatamos que as crianças com esta categoria como ponto forte, eram crianças que dialogavam muito, que gostavam de manifestar a sua opinião, que participavam assiduamente nas atividades/aulas e, por vezes, sem darem conta estavam a cantar sozinhas em algum momento do dia. As crianças com ponto fraco nesta categoria, apenas se limitavam a cantar na atividade proposta e geralmente só participavam nas atividades/aulas quando são solicitadas.

3.4. Distribuição da frequência da ocorrência das Categorias de Análise da Expressão e Educação Plástica/Domínio da Educação e Expressão Plástica

Para finalizarmos este tópico, analisamos e comparamos gráficos do Grupo de Educação Pré-Escolar (GEPE) e da Turma de 1.º Ciclo (T1.ºC) relativamente às categorias de análise da Expressão e Educação Plástica/Domínio da Educação e Expressão Plástica das atividades observadas durante a PES.

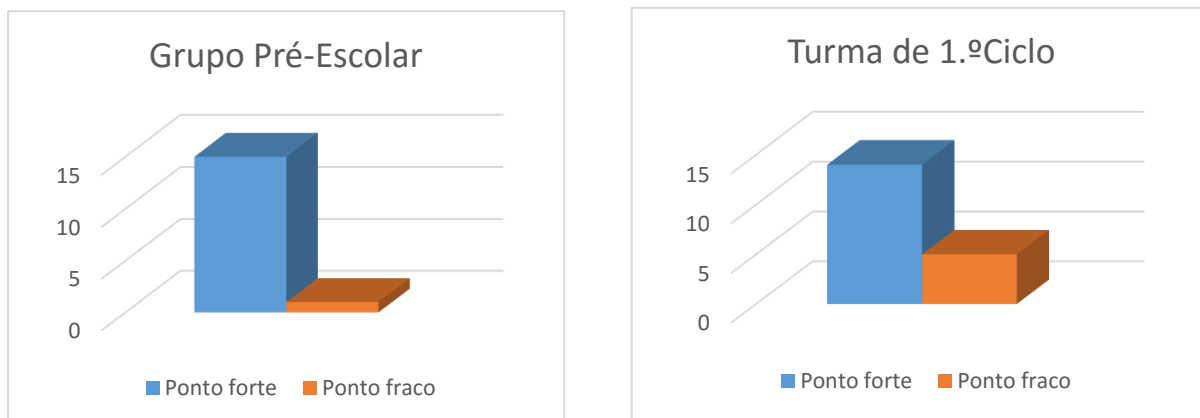


Figura 39. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Desenvolve a expressão e criatividade”

A figura 39 representa a frequência de ocorrência da categoria “Desenvolve a expressão e criatividade” na EPE e no 1.ºC. Nesta categoria observou-se que as 16 crianças criaram este item como ponto forte. Na T1.ºC, 14 crianças possuem esta categoria como ponto fraco e apenas 5 como ponto forte. Crianças com NEE, eram as que se manifestavam nesta categoria como ponto fraco e no que diz respeito a desenvolver a expressão e criatividade, as crianças dos dois níveis de ensino, limitavam-se a fazer o que lhes era pedido, mas restringiam-se a isso mesmo, não desenvolviam a criatividade e a autonomia.

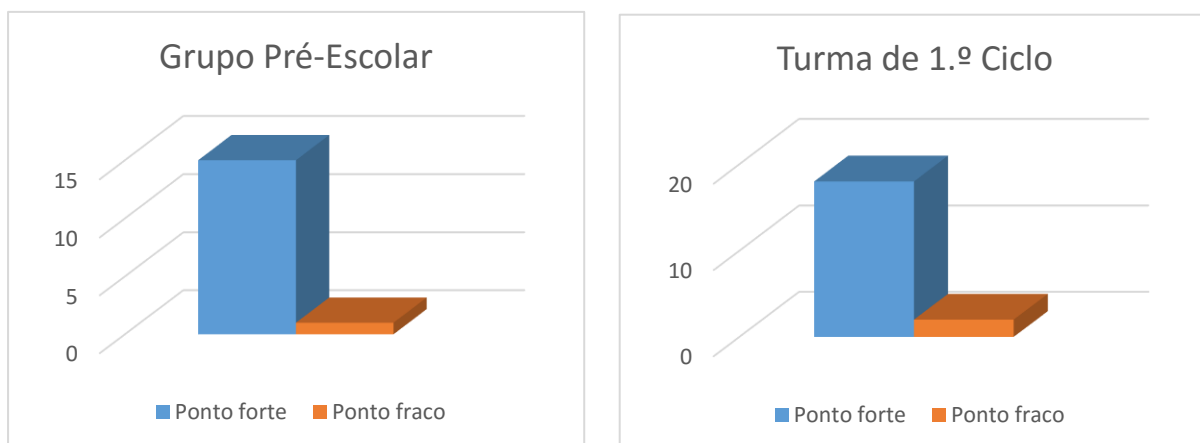


Figura 40. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria “Reconhece a importância das artes plásticas”

Na figura 40 observamos que 15 crianças do GEPE, sabiam reconhecer a importância das artes plásticas e, por isso, esta categoria é um ponto forte para elas, e apenas uma tinha esta categoria como ponto fraco. Em relação à T1.ºC 18 crianças estão assinaladas no ponto forte, uma surge assinalada como ponto fraco. As crianças que detinham esta categoria como ponto

forte, quer a nível de Educação Pré-Escolar, quer a nível de 1.º ciclo, davam valor a todas as atividades e trabalhos propostos; não toleravam que ninguém lhes estragasse as suas obras de arte e, por isso, reconheciam como era importante a arte plástica.

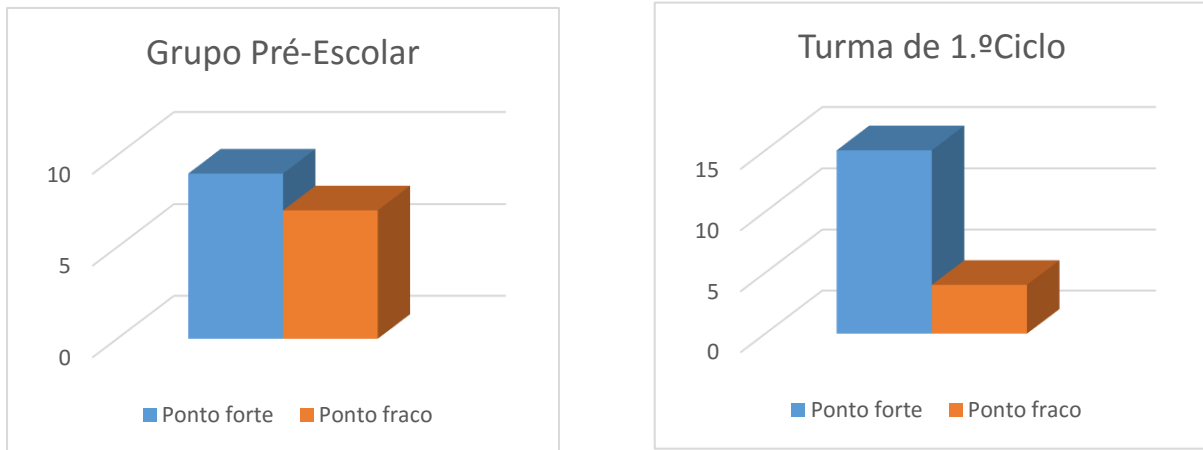


Figura 41. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Desenvolve o sentido estético"

Quando observamos as crianças na categoria de "Desenvolve o sentido estético" percebemos que o GEPE obteve 9 crianças com registo no ponto forte e 7 no ponto fraco, enquanto na T1.ºC 15 crianças obtiveram estes registos no ponto forte e 4 no ponto fraco. As crianças que tinham esta categoria como ponto fraco, são crianças que não tinham cuidado com os materiais a serem usados nas atividades para que o trabalho não ficasse com uma má aparência (sujo, borratado, rasgado), daí não desenvolverem o sentido estético para que os trabalhos realizados ficassem bonitos e bem apresentados.

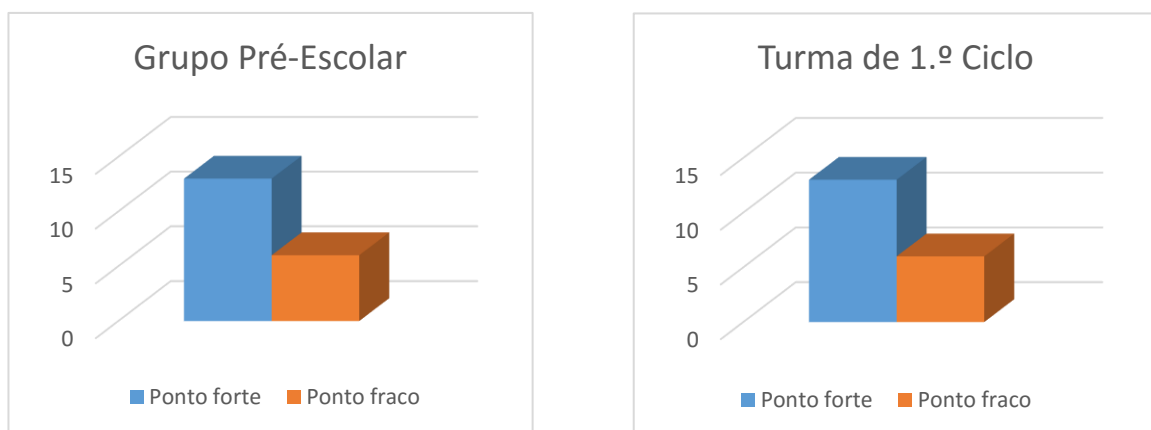


Figura 42. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Explora materiais e técnicas"

"Explora materiais e técnicas" é uma categoria onde 13 crianças do GEPE a detêm como ponto forte e 3 como ponto fraco; na T1.ºC verificamos que 15 crianças têm esta categoria

como ponto forte e 4 como ponto fraco. Constatamos que as crianças que obtiveram registros como ponto forte, conseguiam explorar de forma livre e autónoma materiais e as diferentes técnicas a serem usadas na expressão plástica, fazendo com que a sua atividade fosse realizada de forma mais rápida e criativa e que se diferenciasse da dos seus colegas, pois conseguindo diversificar nos materiais e técnicas, o trabalho foi mais gratificante. As crianças que detêm esta categoria como ponto fraco eram crianças que se limitavam a usar os materiais básicos e comuns e, por vezes, os seus trabalhos eram baseados no que viam nos trabalhos dos outros colegas.

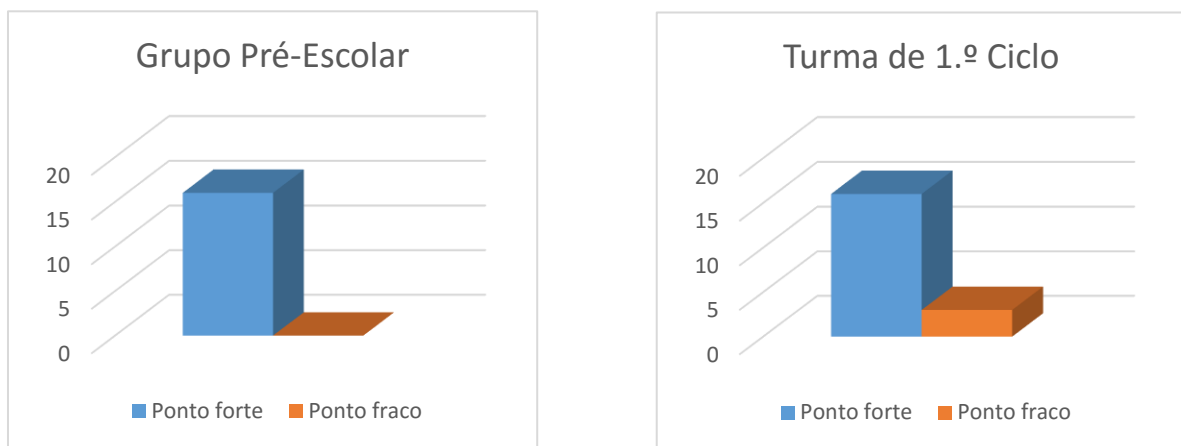


Figura 43. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Desenvolve a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas"

Tanto no GEPE como na T1.ºC, a categoria “Desenvolve a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas” tem 16 crianças com registo no ponto forte e apenas 3 crianças da T1.ºC a possuem como ponto fraco. As crianças com esta categoria como ponto fraco, eram crianças que eram capazes de desenvolverem a motricidade através da utilização de diferentes técnicas artísticas, mas como não era um ponto em que se destacavam relevantemente, consideramos como ponto fraco, mas com esforço conseguiam trabalhar a motricidade e evoluir nesse sentido.

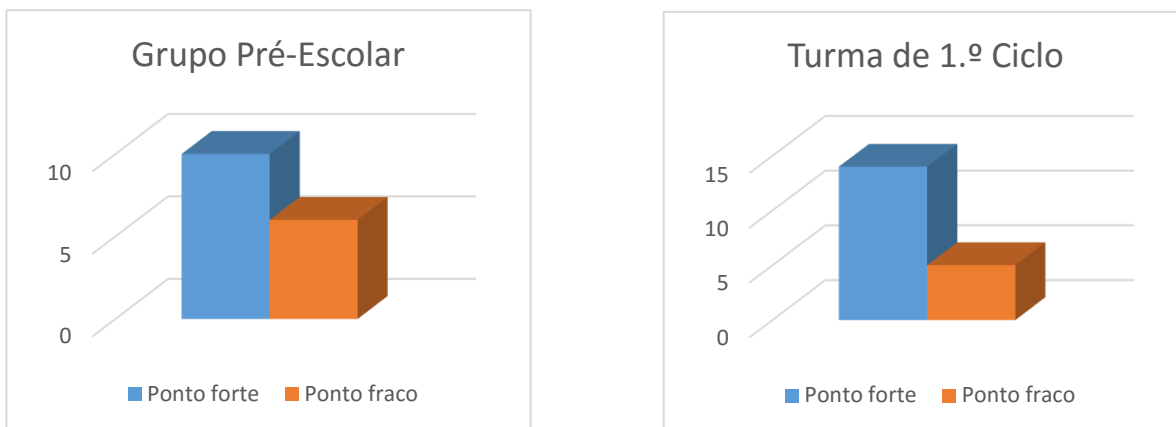


Figura 44. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Conserva o material, limpa e arruma"

“Conserva o material, limpa e arruma” é uma categoria em que 10 crianças se encontram no ponto forte e 6 no ponto fraco, isto no GEPE. Na T1.ºC 14 crianças assinalaram-se no ponto forte e 5 no ponto fraco. As crianças que tinham esta categoria como ponto fraco, nos dois níveis, deveu-se ao facto de serem preguiçosas, de serem desarrumadas e de não darem valor ao material, pois fora da sala de atividades/aulas tinham tudo o que queriam e não davam importância às pequenas coisas. Mas, podemos afirmar que ao longo da PES, foram características que foram trabalhadas e melhoradas com êxito, pois as próprias crianças foram-se ajudando umas às outras e chamavam à atenção os colegas para melhorarem os seus comportamentos.

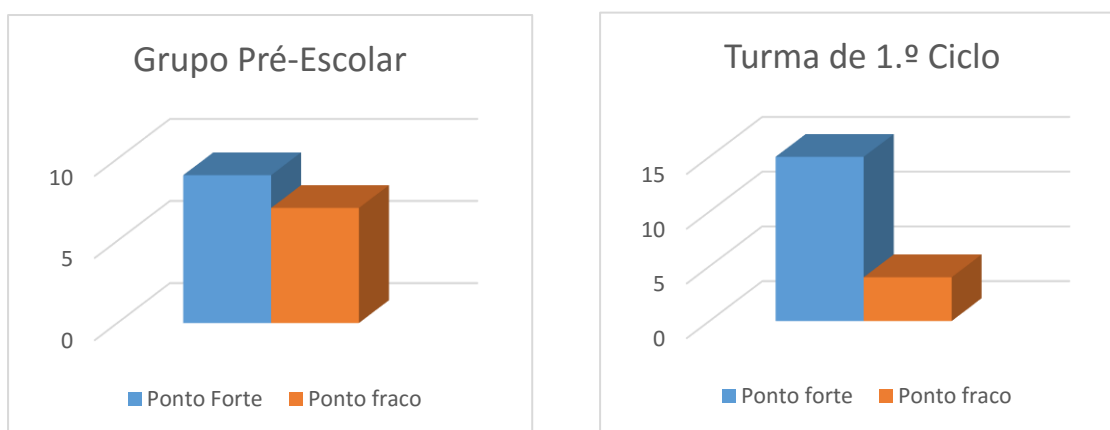


Figura 45. Distribuição da frequência da ocorrência do GEPE e T1.ºC da categoria "Sabe reconhecer o seu espaço e o dos outros"

Na categoria “Sabe reconhecer o seu espaço e o dos outros”, no GEPE, temos 9 ocorrências nesta categoria como ponto forte e 7 como ponto fraco e no que toca à T1.ºC, 15 ocorrências como ponto forte e 4 como ponto fraco. As crianças que possuíam esta categoria como ponto forte no GEPE, sabiam reconhecer o seu espaço na mesa quando estavam a

trabalhar e na sala quando estavam nas áreas e, por vezes, até deixam de fazer uma determinada ação só para não serem incomodadas e não se chatearem com as crianças que tendiam a fazer o contrário. As crianças assinaladas no ponto fraco nesta categoria não reconheciam o seu espaço e não respeitavam o dos outros, pois eram crianças egoístas e com personalidade forte que acabavam por ser prejudicadas pelas suas ações.

Considerações finais

Após a nossa prática pedagógica, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.ºCEB) foram desenvolvidas atividades educativas, das quais recorremos a estratégias e metodologias que a nosso ver foram imprescindíveis e adequadas para o grupo/turma. Por seu turno, foi realizado, paralelamente, um estudo de investigação, onde aplicámos instrumentos de recolha de dados para, posteriormente, executarmos a sua análise e reflexão.

Na sequência do trabalho apresentado foi possível constatar que os investigadores a que recorremos defendem a importância das expressões artísticas no processo ensino-aprendizagem da criança, quer ao nível de Educação Pré-Escolar (EPE) quer do 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.ºCEB). Revelou-se, por isso, uma preocupação investigativa com atualidade e tornou-se numa oportunidade de reflexão diversa que pensamos que merece uma atenção especial entre os profissionais de educação. Nesse sentido, consideramos oportuna a temática evidenciada, pois, através da investigação realizada ficamos a saber que é uma preocupação dos educadores e dos professores implementarem frequentemente atividades ligadas às Expressões Artísticas e Físico Motoras para proporcionarem às crianças a aquisição de competências.

Constatamos, através do inquérito aos educadores e professores que estas áreas não passam despercebidas nas suas aulas, tentam implementá-las na própria sala de aula ou no ginásio. Além disso, os mesmos consideram aquelas áreas de grande importância para o desenvolvimento das crianças, pois também podem ser implementadas transversalmente noutras áreas curriculares e, assim, podem ajudar a uma melhor assimilação de conteúdos programáticos.

Como referem alguns autores, o conhecimento de diferentes meios artísticos e formas de arte e das características de diferentes técnicas e materiais são condições essenciais para o sucesso da atuação do Educador de Infância (Althouse, Johnson & Mitchell, 2003). Alarcón (2000) defende que ao Educador cabe a responsabilidade de criar situações de experimentação de diferentes materiais, técnicas e atividades do questionário realizado e, conseqüentemente, da análise do seu conteúdo, verificamos que os educadores e os professores inquiridos servem-se dos recursos expressos nas (no) “Orientações Curriculares/Programa”. Isto só demonstra

que, realmente, há uma preocupação e interesse em criar atividades relacionadas com as Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

Analogamente aos resultados apurados com as tabelas de observação, constatamos que as crianças estavam sempre recetivas a todas as atividades implementadas das diversas áreas supracitadas. Destas, verificou-se que os trabalhos desenvolvidos pelas crianças tiveram na maior parte o ponto forte e destacaram-se melhorias a longo prazo. Os pontos fracos eram, geralmente, devido à faixa etária das crianças e pelo facto de algumas delas serem portadoras de NEE.

Relativamente ao domínio da expressão motora, a maioria das crianças demonstrou equilíbrio, habilidades motoras e precisão nas tarefas que implicavam exercício físico e, além disso, mostraram interesse em estar constantemente a realizar desporto ou outras atividades físicas. Nesta área, apuramos que as crianças desenvolveram competências físicas rápidas e de forma fácil.

No domínio da expressão dramática, as crianças demonstraram gosto pelas atividades e com esta área conseguiram desenvolver outras competências, nomeadamente o companheirismo e o respeito. Mostraram que estavam motivadas nas dramatizações, nomeadamente, na imitação de amigos. Ou seja, conseguimos observar e analisar a sua criatividade, a exteriorização das suas emoções. Esta perspetiva é defendida por alguns autores, nomeadamente por Jardim (2010), ao referir que “o contacto com a arte exercita em nós a expressão das emoções e liberta-nos para novos sentimentos e sensações” (p. 28).

Em relação ao domínio da expressão musical, as crianças mostraram interesse pela música, memorizando melodias com facilidade. Através da realização de atividades neste âmbito, elas mostravam grande alegria.

Quanto ao domínio da expressão plástica, constatamos que as crianças desenvolveram a expressão e a criatividade, o seu sentido estético e a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas e, assim, comprovou-se a relevância do papel da Expressão Plástica no desenvolvimento integral da criança (Oliveira, 2009). É de salientar que todas as atividades implementadas nestas diferentes vertentes, consolidaram a ideia de que as Expressões Artísticas e Físico Motoras proporcionam um bom ambiente de trabalho com as crianças, ajudam a desenvolver muitas capacidades motoras, cognitivas, afetivas e criativas. Por tal, com este trabalho de investigação reforçamos a ideia da importância destas áreas no desenvolvimento integral das crianças, independentemente, da sua faixa etária.

No que diz respeito à nossa prática pedagógica nos diferentes níveis de ensino, podemos considerá-la gratificante, uma vez que nos possibilitou enquanto futuros profissionais docentes

aplicar os seus conhecimentos, tanto ao nível profissional, como pessoal. Possibilitou-nos, também, aprofundar as metodologias e estratégias aplicadas na área da educação para de seguida serem implementadas em contexto sala de aula.

No que diz respeito aos objetivos inicialmente expostos, julgamos que foram atingidos, na medida em que se verificou que a exploração da área das Expressões Artísticas e Físico Motoras, nas práticas diárias dos docentes, funciona como um elemento integrador para as outras áreas curriculares e permite que as crianças desenvolvam capacidades sócio afetivas, cognitivas, expressivas e criativas. Para além disso, a aplicação desta área nos seus diferentes domínios (Educação e Expressão Físico-Motora; Educação e Expressão Plástica; Educação e Expressão Dramática; e Educação e Expressão Musical), facilita a aprendizagem das crianças de uma forma mais lúdica.

Referências bibliográficas

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Ediciones Octaedro-Universidad Pública de Navarra.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo- E Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcón, A. (2000). Propuesta de educación plástica para preescolar. In M. Belver, & M. Méndez (coords.), *Educación artística y arte infantil* (pp.199-218). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alonso, A. H. (2004). *Ética generale de las profesiones* (2.ª ed). Bilbao: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.
- Althouse, R., Johnson, M., & Mitchell, S. (2003). *The colors of learning. Integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York: Teachers College Columbia University Press
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Barret, G, & Landier, J. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto: ASA
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações, S. A.
- Bento, A. (2012, abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, n.º 64, ano VII, 40-43.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Setúbal: Marina Editores, Lda.
- Catterall, J. S. (1989). *Research on Drama and Theater in Education*. Los Angeles: Routledge Taylor & Francis Group.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-
ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas*. XIII, 2, 355-379. Colégio
Internato dos Carvalhos.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação. Pen sar
Enfermagem. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*. Lisboa: Universidade de
Lisboa, Instituto da Educação. (Documento policopiado)
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D`Água
Editores.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*.
Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (1999). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini, &
G. Forman, *As cem linguagens da criança: abordagem Reggio Emilia na educação da
primeira infância* (pp.21-36). Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de
professores* (2.^a ed.) Porto: Porto Editora.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (1996). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação
de infância. *Manual de investigação em educação de infância* (pp.49-83). Lisboa:
Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional* (12.^a Ed.) Lisboa: Temas e Debates.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste
Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste
Gulbenkian.
- Jardim, M. A. (2010). *Psicologia da Arte – A imaginação como pedagogia alternativa e a
função terapêutica da literatura*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Leonido, L. (2006). *Proposta e avaliação do Método Interdisciplinar de Literacia Musical,
Educação e Sensibilização Artística*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade
de Salamanca.

- Lowenfeld, V, & Brittain, W. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martins, A. (coord.) (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - Representações sobre a Formação e a Profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica [ME/DEB] (1997b). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: numa parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Coloquio de Afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- Neto, C. (1998). Desenvolvimento Lúdico-Motor da Criança. In C, Neto (3ª ed.). *Motricidade e Jogo na Infância* (p.11). Rio de Janeiro. Editora Sprint.
- Nicolau, M.L. (2002). *A educação pré-escolar – Fundamentos e didática*. São Paulo: Ática.
- Nunes. A. (2007). *Educação lúdica – prazer de estudar, Técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Kupfer, H. (2011). *Children's voices in early childhood settings' everyday concerts*. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (Eds.). *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 100-112). London: Taylor and Francis.
- Oliveira, A. I. G. (2009). *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância*. Universidade do Minho.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-e-participação. In Oliveira-Formosinho (Org). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, Lda.
- Porcher, L. (1982). *Educação artística – luxo ou necessidade?* (5.^a Ed) São Paulo: Summus Editorial.
- Ribeiro, J. (2011). *O ensino da música em regime articulado: Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa* (Documento policopiado).
- Robinson, K. (1982). *The Arts In Schools*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Rosa, M. C. (2010). A educação artística e o sistema educativo. *Ciclo de Conferências A Educação Artística do Século XXI* (pp.1-25). Lisboa: Centro Nacional de Cultura.
- Santos, E.A.C., & Jesus, B. C. (2010). *O lúdico no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC).
- Silva, A. (2002). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas: relatório do grupo de contacto entre os ministérios da Educação e da Cultura*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3.º Vol. – Música e artes plásticas. Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, S. M. (2011). *A avaliação na educação de infância: Uma dimensão da supervisão pedagógica nos agrupamentos de escolas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Tanak, O. Y., & Melo, C. (2001). *Avaliação de programas de saúde do adolescente: um modo de fazer*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisboa.
- Villaça, I. C. (2014). Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. *Cairu em Revista*. Ano 3. N.º 04, 74-85. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/artigos4.html>, acessado em 08 de maio de 2016.
- Volpato, G. (2002). *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade Futuro.
- Winnicott, T. D. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Legislação Consultada

- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Diário da República, n.º37, I Série A, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013, Diário da República, n.º 131, 2.ª série
- Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, Diário da República, n.º 134, 2.ª série

Anexos

Anexo I- Inquérito por questionário

Anexo II- Grelhas de Observação

Anexo III- Letra da música “Põe a mão na cabecinha”, de Vítor Fernandes

Anexo IV- Folha policopiada sobre os Números 1 e 2

Anexo VI- Corpo Feminino /Masculino

Anexo VII- Árvore Genealógica da família

Anexo VIII- Fichas de trabalho sobre os sólidos geométricos

Anexo IX- Cartões do “Bingo das letras”

Anexo X- Letra da música “Cai a chuva”

Anexo I- Inquérito por questionário



Inquérito por questionário

O presente inquérito por questionário é parte integrante de uma investigação que nos encontramos a realizar no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, sob a orientação científica da Professora Elza da Conceição Mesquita. O trabalho de investigação cuja temática se situa em torno da relação de aprendizagem que a criança estabelece com as expressões artísticas e físico-motoras visa, por um lado, compreender o ponto de vista dos(as) educadores(es)/professores(as) sobre contributo da área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança e, por outro, perceber a utilidade dessa mesma área como ferramenta de aprendizagem. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera. Este questionário é de natureza confidencial. O tratamento dos dados, por sua vez, será efetuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o seu anonimato é respeitado.

Parte I – QUESTÕES PESSOAIS

1. Idade

(Assinale uma opção)

[20 - 30[[30 - 40[[40- 50[Mais de 50

2. Género

(Assinale uma opção)

Feminino Masculino

3. Habilitações literárias:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4. Indique, por favor, o número de anos de serviço docente.

[5 - 10[[10 - 15[[15- 20[Mais de 20

Parte II – QUESTÕES DE OPINIÃO

1. Desenvolve a área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras nas suas atividades/aulas:

Nunca

Raramente

Frequentemente

Sempre

2. Planeia as atividades/aulas de Expressões artísticas e Físico-Motoras?

Sim Não

2.1. Se respondeu SIM , indique:

Mais de 50% das atividades/aulas

Menos de 50% das atividades/aulas

2.2. Se respondeu NÃO, assinale a(s) opção(ões) que melhor justifica(m) a sua opção

É necessário adquirir uma formação especializada nesta área

Não me sinto motivado(a)

Não tenho por hábito planificar esta área

Outro motivo Indique, por favor, qual: _____

3. Quem costuma propor as atividades?

Pais

Crianças

Educador/Professor

Encontram-se expressas nas(no) Orientações Curriculares/Programa

4. Como organiza o grupo/turma para as atividades de Expressões Artísticas e Físico-Motoras:

Individualmente

Pequenos grupos

Rotatividade das crianças pelas atividades

Outra. Qual: _____

Anexo II- Grelhas de Observação

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

Nível de ensino: _____

Criança: _____

Atividade: _____

Expressão e Educação Físico-Motora /Domínio da expressão motora

Categorias de análise	Ponto forte	Ponto fraco
Demonstra equilíbrio, habilidades motoras (globais e finas) e precisão nas tarefas que implicam exercício físico-motor		
Coopera com os companheiros nos jogos e exercícios		
Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativo		
Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físico-motoras		
Desenvolve competências físicas rápida e facilmente		

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

Nível de ensino: _____

Criança: _____

Atividade: _____

Expressão e Educação Dramática/domínio da Expressão Dramática

Categorias de análise	Ponto forte	Ponto fraco
Movimenta-se de forma livre e pessoal/sozinha ou em pares		
Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros		
Faz uso da sua criatividade, criando personagens, histórias ou jogos de imitação		
Relaciona-se e comunica com os outros		
Utiliza a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias		
Incentiva a pesquisa e a seleção do material adequado para a construção de personagens, cenas e projetos teatrais		
Trabalha a concentração e atenção		

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

Nível de ensino: _____

Criança: _____

Atividade: _____

Expressão e Educação Musical/Domínio da Expressão Musical

Categorias de análise	Ponto forte	Ponto fraco
Memoriza melodias com facilidade		
Tem facilidade em tocar um instrumento musical e/ou tem boa voz		
Improvisa música vocal ou instrumental		
Demonstra um grande interesse por música		
Tem um elevado sentido rítmico no movimento e no discurso		
Canta ou trauteia com frequência		

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

Nível de ensino: _____

Criança: _____

Atividade: _____

Expressão e Educação Plástica/Domínio da Expressão Plástica

Categorias de análise	Ponto forte	Ponto fraco
Desenvolve a expressão e criatividade		
Reconhece a importância das artes plásticas		
Desenvolve o sentido estético		
Explora a materiais a técnicas		
Desenvolve a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas		
Conserva o material, limpa e arruma		
Sabe reconhecer o seu espaço e o dos outros		

Anexo III- Letra da música “Põe a mão na cabecinha”, de Vítor Fernandes

“Põe A Mão Na Cabecinha” de Victor Rodrigues:

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

Quero ouvir toda a gente a cantar
Quero ouvir toda a gente a dançar
Quero ouvir agora bem alto
Este grito que eu vou dar

EO, EA (x4)

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

(Instrumental)

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

Dança, dança minha gente
Dança, dança quero ver
Quem está triste fica contente
Quem não sabe vai aprender

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

(Instrumental)

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

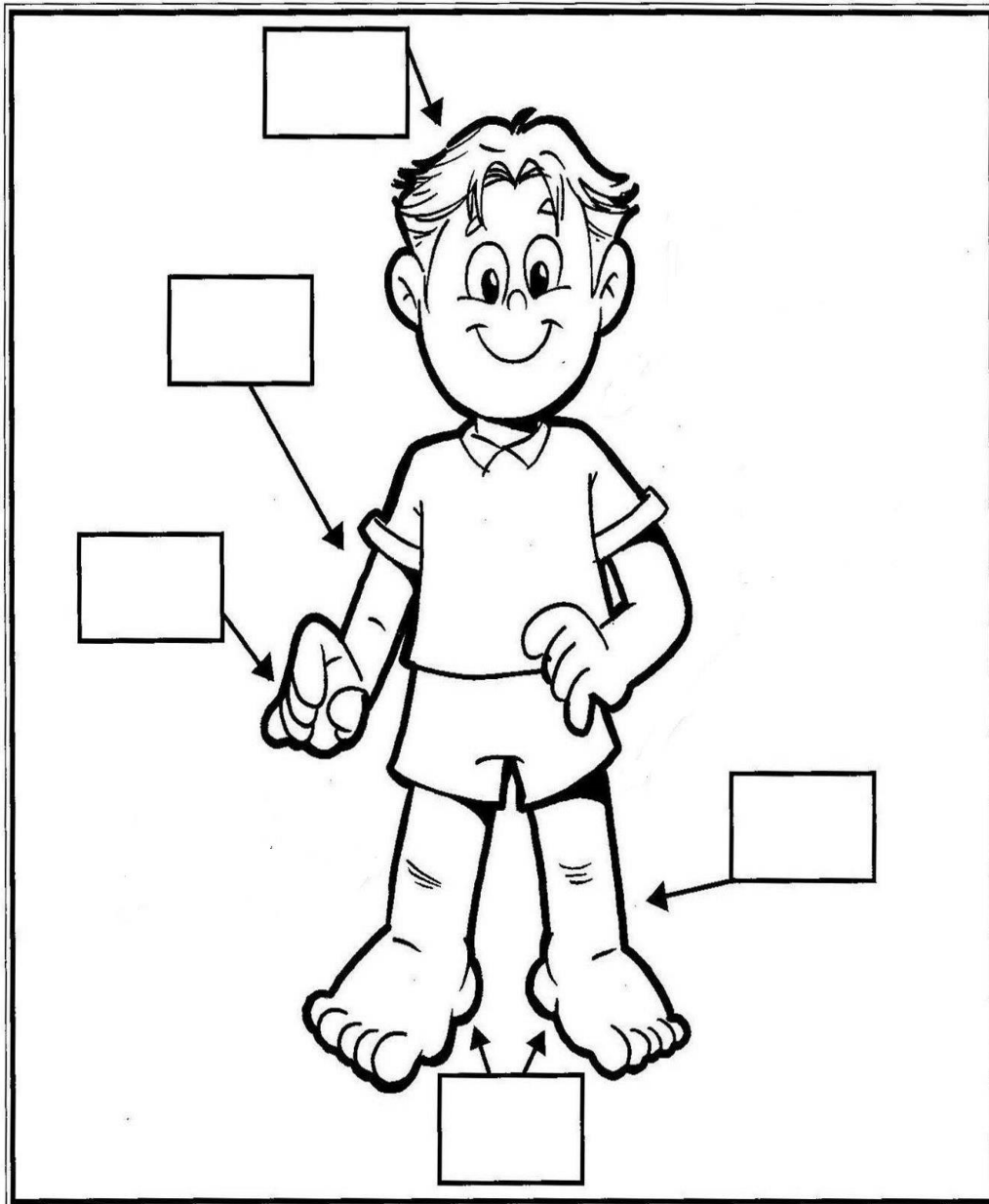
Quero ouvir toda a gente a cantar
Quero ouvir toda a gente a dançar
Quero ouvir agora bem alto
Este grito que eu vou dar

EO, EA (x4)

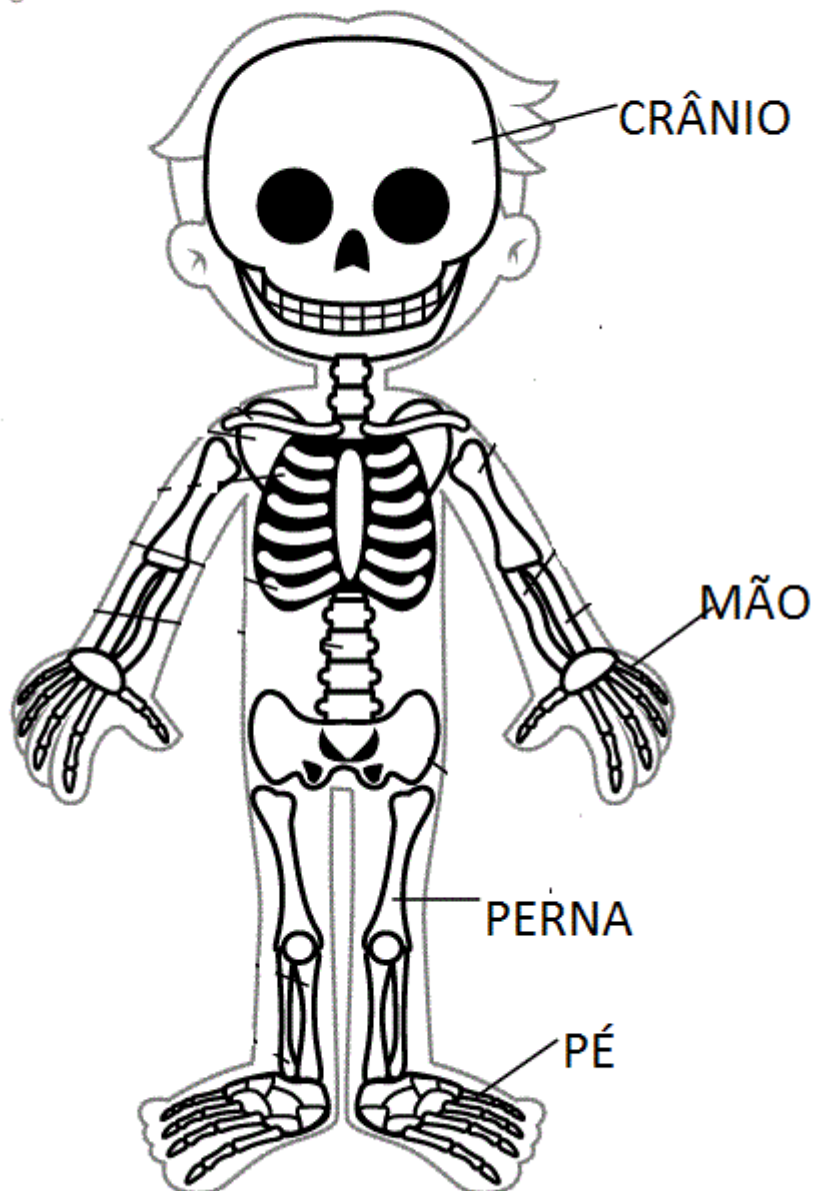
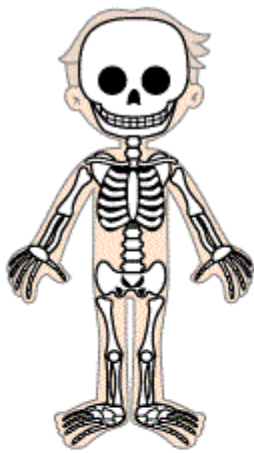
Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

Põe a mão na cabecinha
Agora na cinturinha
Põe a mão lá na perninha
Vai a cima, vai a baixo
Vai a cima, vai a baixo

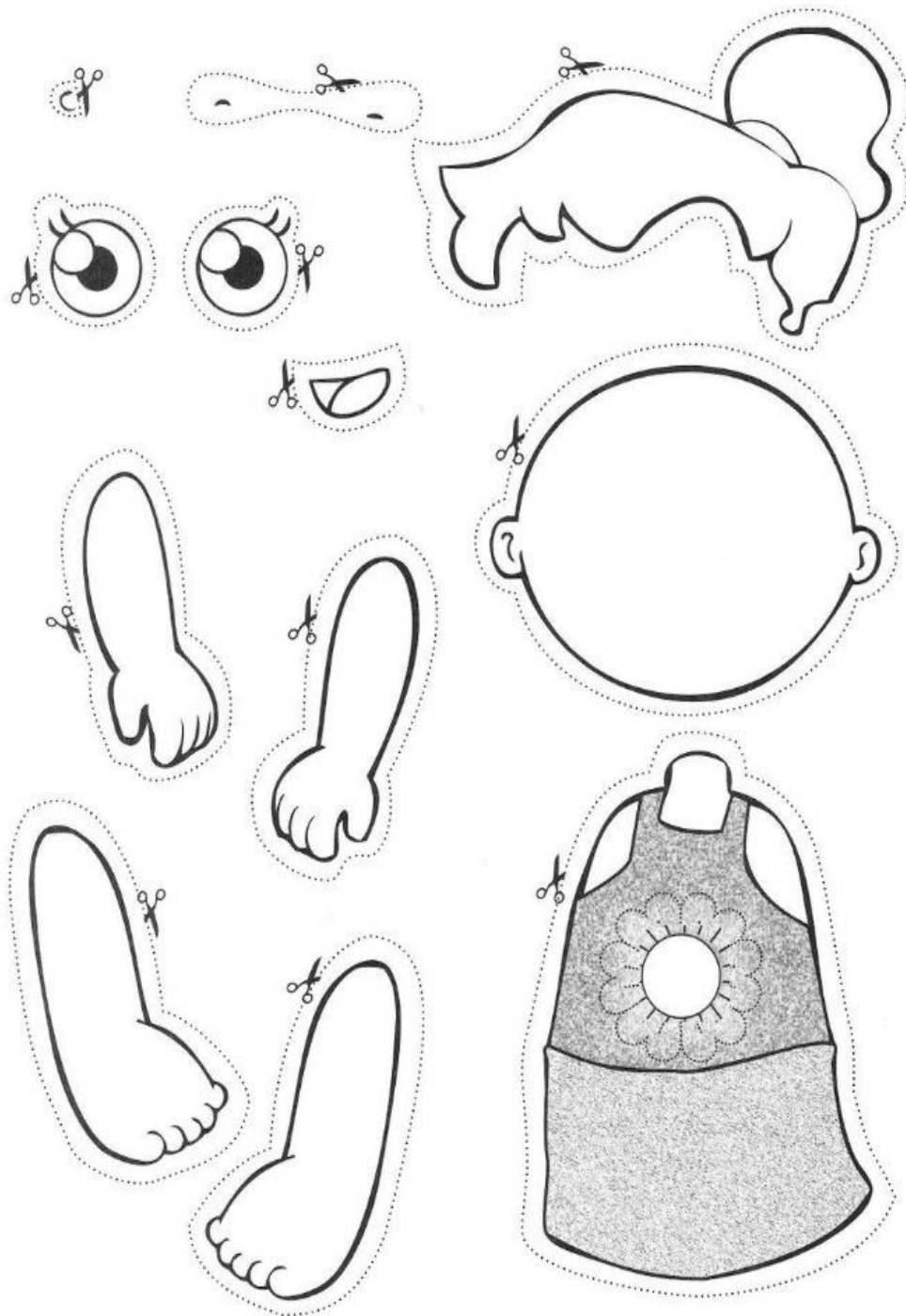
Eu Sou Assim

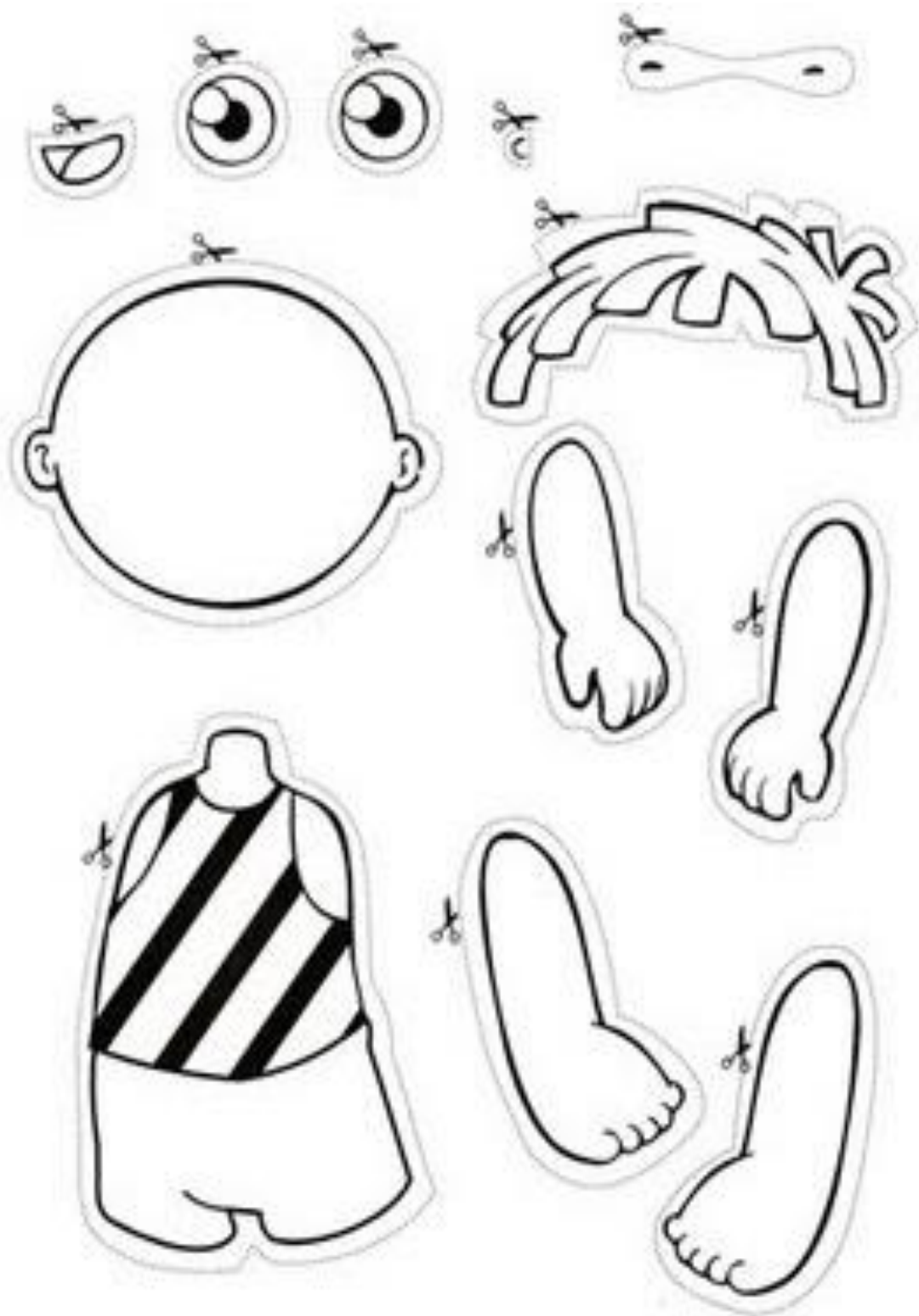


Anexo V- Folha policopiada com o esqueleto

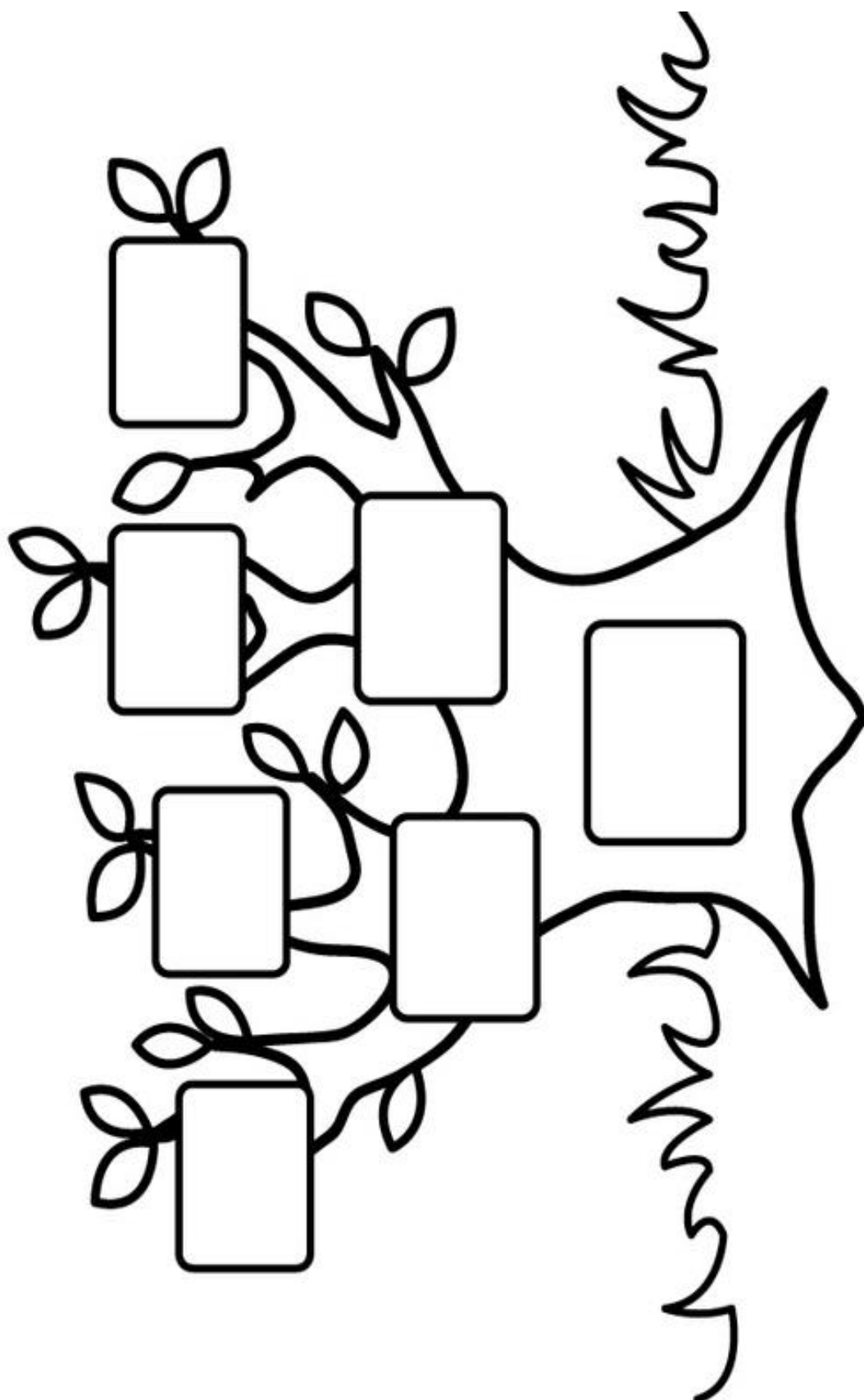


Anexo VI- Corpo Feminino /Masculino





Anexo VII- Árvore Genealógica da família



Anexo VIII- Fichas de trabalho sobre os sólidos geométricos

Ficha de trabalho de Matemática

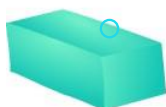
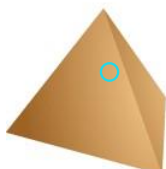
Nome: _____

Data: ____/____/____

Sólidos geométricos



Liga corretamente o sólido geométrico ao objeto que se parece com ele, como no exemplo.



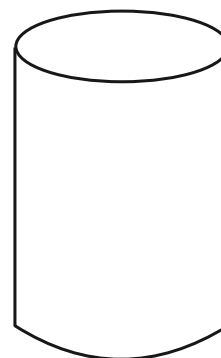
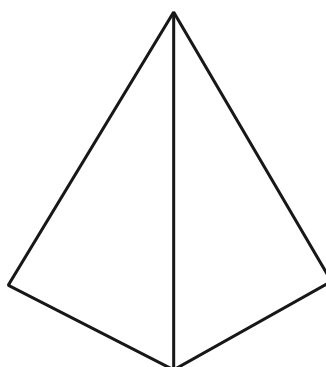
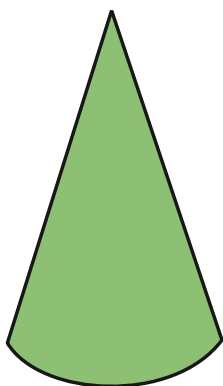
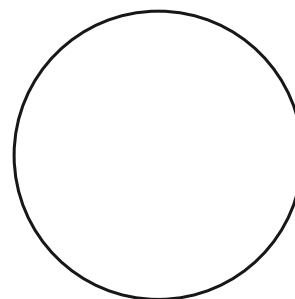
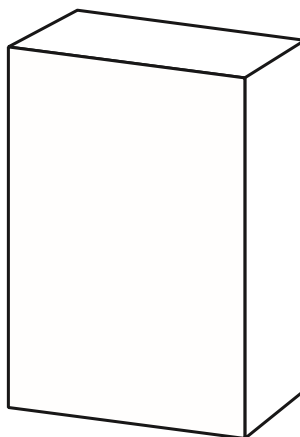
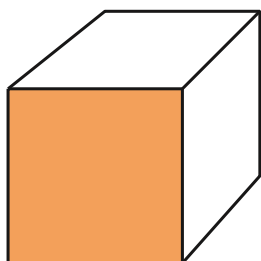
Ficha de trabalho de matemática

Nome: _____






Data: ____ / ____ / ____













Pinta de laranja as superfícies planas e de verde as superfícies não planas.


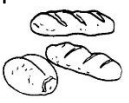





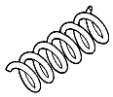




Anexo IX- Cartões do “Bingo das letras”






rato 						
pato 						
tia 						
rua 						
lua 						






menino 						
tio 						
ovo 						
pião 						
mala 						




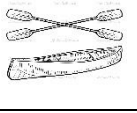

moeda 						
avó 						
Diana 						
uva 						
lupa 						






Maria 						
pão 						
dália 						
romã 						
pêra 						






mola 						
lula 						
pai 						
avô 						
rã 						





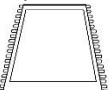
luva 						
peru 						
mãe 						
viola 						
avião 						

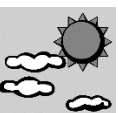

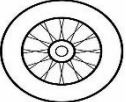


raio 						
Nuno 						
pata 						
pé 						
mapa 						



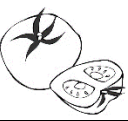


Dalila 						
data 						
tomada 						
remo 						
rei 						






noiva 						
leite 						
pia 						
relva 						
pote 						






pipa 						
Ana 						
pá 						
rio 						
noivo 						




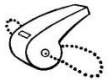

dedo 						
Ivo 						
teia 						
vela 						
tapete 						


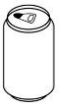


dia 						
Eva 						
roda 						
rede 						
rádio 						

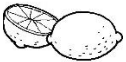




pau 						
rata 						
tomate 						
roupa 						
leoa 						






rola 						
dado 						
noite 						
leão 						
tulipa 						

Anita 							
palito 							
erva 							
pena 							
papa 							

ramo 							
Lili 							
meia 							
apito 							
papaia 							

Mimi 						
lata 						
mota 						
lume 						
nove 9						

limão 						
veado 						
dedal 						
novelo 						
panela 						

<p>nota</p> 						
<p>navio</p> 						
<p>mano</p> 						
<p>dominó</p> 						
<p>oito</p> 						

Anexo X- Letra da música “Cai a chuva”

Cai a chuva na minha rua,
Não posso ir para lá brincar! (bis)

Oh chuvinha vai-te embora,
que eu quero ir para a rua brincar!
Oh chuvinha vai-te embora
que eu quero ir para a rua brincar!

Eu quero ir mas não vou só,
Tenho amigos para brincar. (bis)

Oh chuvinha vai-te embora,
que eu quero ir para a rua brincar!
Oh chuvinha vai-te embora
que eu quero ir para a rua brincar!

