

O contributo da área da Educação Artística para o desenvolvimento de competências transversais no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tatiana Marques Mancini

Orientadora:

Professora Ana Margarida Togtema

“Nas primeiras etapas do processo educativo e ao longo de todas as etapas educativas, importa desenvolver uma autoestima positiva, a saúde emocional, o desenvolvimento físico e motor, o desenvolvimento do raciocínio, a capacidade exploratória, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e a ligação da criança ao mundo.”

(Portugal, 2008)

Agradecimentos

Estou prestes a terminar mais um ciclo na minha vida. Um ciclo de cinco anos, de muita dedicação, esforço, empenho, viagens de um lado para o outro, de dia, de noite, com sol e chuva, noites mal dormidas a concluir trabalhos, relatórios de estágio e a estudar para frequências, mas também de muitas conquistas, vitórias, novas vivências e experiências, de conhecer novos ambientes e contextos e de conhecer pessoas incríveis que entraram na minha vida, de onde eu quero que não saiam e que nunca irei esquecer.

Mas não fiz este percurso sozinha. Tive sempre ao meu lado pessoas maravilhosas e extraordinárias que me apoiaram imenso e estiveram sempre ao meu lado, nos momentos bons e menos bons.

Em primeiro lugar, quero agradecer à cidade de Santarém, por me ter acolhido durante estes cinco anos. Foi nesta cidade onde recebi a pior notícia da minha vida, mas também onde tive o privilégio de conhecer e contactar pessoas fantásticas, onde tive muitas alegrias, conquistas e vitórias, onde tive as melhores experiências e onde passei os melhores anos da minha vida. Santarém foi, é e será sempre a minha segunda casa, irei visitá-la sempre que tiver oportunidade.

À minha orientadora Ana Margarida Togtema não por ter feito parte do meu percurso nestes cinco anos, não só como docente e orientadora de estágio, mas também pela orientação nesta fase final, que se reflete na concretização do presente relatório.

Ao Instituto Politécnico de Santarém, nomeadamente, à Escola Superior de Educação por ter sido a grande impulsionadora de todo o meu percurso académico durante estes cinco anos e das muitas vivências, experiências e aprendizagens que construí.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação, que me transmitiram muitas aprendizagens, que me guiaram e orientaram, sempre que precisei, nas diferentes experiências que tive e que contribuíram bastante para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todas as educadoras e professoras cooperantes, bem como aos grupos de crianças, com as quais tive o privilégio de contactar e trabalhar nos diferentes contextos educativos e que contribuíram em grande parte para minha formação pessoal e profissional.

A todas as pessoas que conheci na cidade de Santarém. À minha madrinha de praxe, Filipa, por ter estado ao meu lado em muitas fases deste percurso, po todo o

apoio e carinho. À minha afilhada de praxe, Raquel Bizarra, por ter um coração do tamanho do mundo, por ser tão incrível e amiga, por todos os abraços e por todo o apoio, em todos os momentos. À Ângela Silva, Ana Barradas, Ema Silva, Sílvia Mira e Joana Ferreira, com os quais partilhei tão bons momentos, de chorar a rir na nossa residência. Nossa, sim, porque será sempre nossa. E às meninas mencionadas anteriormente, ainda um agradecimento especial, por terem partilhado comigo muitos dos vossos conhecimentos, experiências e o mais importante de tudo, a vossa amizade. À Maria Silva, Inês Casaca, Flávia Fernandes, Rafaela Quelhas, Andreia Martins e Joana Couto, por todos os momentos que passaram comigo, por estarem sempre comigo, por todas as palavras, todos os abraços e por terem tornado todo este percurso melhor.

Tenho de realçar aqui quatro pessoas. Obrigada à minha madrinha de faculdade, Verónica Alcobia e àquela que é como se fosse uma irmã mais velha, Diana Martins, por serem as pessoas que são, por terem sempre esse ombro amigo lá para mim, por terem chegado ao meu coração sempre que precisei sem ter de dizer nada e por terem esse coração lindo e do tamanho do mundo. À Patrícia e à Catarina, por serem as minhas amigas de sempre, por estarem sempre comigo, mesmo estando longe fisicamente.

Por último, mas aos mais importantes e especiais de todos, à minha família. À minha mãe, por ser a melhor mãe do mundo, guerreira, amiga, lutadora, a verdadeira força da Natureza. Ao meu pai, por ter sido o melhor pai do mundo e que agora é a minha estrelinha mais brilhante que sei que está comigo, que me guia e me guiará pela vida fora. Obrigada a vocês os dois, por todo o esforço sempre feito para que nada me faltasse e para que pudesse sempre concretizar os meus sonhos. Ao meu irmão e padrinho, por ser o melhor irmão mais velho que podia ter, por estar sempre comigo e me ajudar tanto. À minha cunhada Susana, por todos os conselhos e por ter partilhado comigo alguma da sua experiência académica. À minha madrinha e prima Patrícia, por ser uma das melhores pessoas da minha vida, por estar sempre comigo, por todos os conselhos, incentivos e de palavrinhas que sabem tão bem ouvir no momento certo.

Todos têm um lugar muito especial no meu coração. A todos, um obrigada gigante!

Resumo

O contributo da área da Educação Artística para o desenvolvimento de competências transversais no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico

O presente relatório final descreve o desenvolvimento do meu percurso profissional e investigativo, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém e encontra-se dividido em duas partes principais.

Na primeira parte, é retratada, de forma reflexiva, as vivências, experiências, aprendizagens e os desafios/dificuldades que me surgiram durante os quatro estágios realizados, no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas, nos diferentes contextos, nomeadamente, no contexto de Pré-Escolar (Creche e Jardim-de-Infância) e no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte é referente à componente investigativa que procura dar resposta à questão de pesquisa que surgiu dessas mesmas práticas pedagógicas, procurando dar a conhecer de que forma os/as educadores/as e os/as professores/as podem assegurar o desenvolvimento de competências transversais, utilizando como maior ferramenta a área da Educação Artística e com base num processo reflexivo sobre o trabalho desenvolvido nos diferentes contextos de estágio, que passou por diferentes abordagens e estratégias, como a aprendizagem cooperativa, a integração de diferentes Áreas de Conteúdo/Curriculares e a metodologia de trabalho de projeto. Esta componente investigativa segue uma metodologia de natureza qualificativa, na modalidade de investigação-ação e envolve 41 participantes, incluindo eu própria, como estagiária em formação inicial, 20 crianças do JI e 20 crianças do 3º ano do 1º CEB. Os dados apresentados e analisados, através da observação participante, da análise documental, dos registos escritos sobre as atividades e os registos fotográficos e de áudio, permitiram verificar que, no processo ensino-aprendizagem, o educador/professor tem um papel fundamental na promoção de aprendizagens integradas e significativas, em que as crianças possuem um papel ativo na construção de conhecimentos novos, através dos seus conhecimentos prévios, e tendo em conta as suas vivências, interesses e necessidades reais, com vista ao desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas, psicológicas, motoras e sócio afetivas.

Palavras-chave: Aprendizagens significativas; Competências transversais; Cooperação; Criatividade; Educação Artística; Integração curricular

Title: The collaborator in the area of Arts Education for the development of transversal skills in Kindergarten and in the 1st Cycle of Basic Education

Abstract

The present final report describes the development of my professional and investigative course, within the scope of the master's degree in Pre-Scholar and 1st Cycle of Basic Education, on Superior Educational School from Santarém. It is divided in two main parts.

In the first part, it is portrayed, in a reflective way, the experiences, learnings and challenges/difficulties that appeared during my four internships, within the scope of the Supervised Teaching Practices, on different contexts, namely, in the context of Pre-School (Nursery and Kindergarten) and in the context of the 1st Cycle of Basic Education.

The second part refers to the investigative component that tries to find ways to answer the question of the research that came from the same pedagogical practices, seeking to make known how educators and teachers can ensure the development of transversal competences using as main tool the Artistic Education Area and based on a reflexive process, a posteriori, about the developed work on the different internships context, that went through different approaches and strategies, such as cooperative learning, the integration of different Content/Curriculum Areas and the project work methodology. This investigative component follows a methodology of a qualifying nature, in the form of action research and involves 41 participants, including myself, as an intern in initial training, 20 children's from kindergarten and 20 children's from the 3^o year from the 1^o CEB. The data presented and analysed, through participant observation, document analysis, the written records about the activities and the photographic and audio records, made it possible to verify that, in the teaching-learning process, the educator/teacher has a fundamental role in promoting integrated and meaningful learning, in which children play an active role in the construction of new knowledge, through their previous knowledge, and taking into account their real experiences, interests and needs, with a view to the development of cognitive, metacognitive, psychological, motor and socio-affective skills.

Keywords: Significant learnings; Transversal competences; Cooperation; Criativity; Artistic education; Curricular integration

Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice de Tabelas	ix
Lista de siglas e de abreviaturas.....	x
Introdução.....	1
Parte I – Práticas de Ensino Supervisionadas	3
1.1. Contextos de estágio e práticas de ensino na Educação Pré-Escolar.....	3
1.1.1. Prática pedagógica na valência de Creche	3
1.1.1.1. Caracterização da instituição	3
1.1.1.2. Caracterização da sala	4
1.1.1.3. Caracterização do grupo.....	5
1.1.1.4. Operacionalização da prática pedagógica.....	6
1.1.2. Prática pedagógica na valência de Jardim de Infância.....	11
1.1.2.1. Caracterização da instituição	11
1.1.2.2. Caracterização da sala	12
1.1.2.3. Caracterização do grupo.....	13
1.2. Contextos de estágio e práticas de ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico	15
1.2.1. Prática pedagógica no 1º CEB – 1º e 2º anos	15
1.2.1.1. Caracterização da instituição	15
1.2.1.2. Caracterização da sala	16
1.2.1.3. Caracterização da turma.....	18
1.2.1.4. Operacionalização da prática pedagógica.....	20
1.2.2. Prática pedagógica no 1º CEB – 3º e 4º anos	23
1.2.2.1. Caracterização da sala	23
1.2.2.2. Caracterização da turma.....	24
1.3. Percurso de desenvolvimento profissional.....	25
Parte II – Componente Investigativa	28
2.1. Contextualização, objetivo e questões do estudo	28
2.2. Fundamentação teórica.....	30
2.2.1. Enquadramento curricular da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	30
2.2.2. A importância da Educação Artística na formação da criança.....	34
2.2.3. O contributo da integração curricular para o desenvolvimento de aprendizagens significativas	36
2.2.4. Desenvolvimento de competências transversais.....	40
2.2.4.1. Cooperação	42
2.2.4.2. Criatividade.....	44

2.3. Metodologia.....	45
2.3.1. Opções metodológicas.....	46
2.3.2. Questão investigativa e objetivos do exercício investigativo.....	47
2.3.3. Contexto e participantes do estudo.....	48
2.3.4. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	49
2.3.5. Procedimentos de recolha de dados.....	51
2.4. Apresentação e análise dos dados.....	54
2.4.1. Jardim de Infância.....	55
2.4.2. Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º ano.....	61
2.4.2.1. Divulgação/Apresentação do projeto.....	71
2.5. Autoavaliação/ reflexão do trabalho desenvolvido nos diferentes contextos educativos.....	72
2.5.1. Jardim de Infância.....	73
2.5.2. Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º ano.....	76
Considerações Finais.....	80
Referências Bibliográficas.....	82
Anexos.....	86
Anexo 1 – Registos fotográficos da atividade “Caixa de pauzinhos” realizada na valência de Creche.....	86
Anexo 2 – Registos fotográficos da atividade “Vamos colar no papel autocolante” realizada na valência de Creche.....	86
Anexo 3 – Registos fotográficos da atividade de dança realizada no 2º ano no contexto do 1º CEB.....	87
Anexo 4: Planificação da atividade “Bolas dançantes” realizada na valência de JI..	88
Anexo 5 – Planificação da atividade “Fitas de cetim e o jogo do espelho” realizada na valência de JI.....	93
Anexo 6 – Planificação do projeto “Vamos combater o desperdício alimentar” realizado no 3º ano no contexto do 1º CEB.....	97
Anexo 7 – Letra da canção “Eu vi o Papa” contruída no âmbito do projeto.....	99
Anexo 8 – História do teatro de fantoches “Guerreiros contra o desperdício”.....	100
Anexo 9 – Legenda dos níveis de bem-estar e envolvimento de acordo com Leavers e Portugal (2018).....	102
Anexo 10 – Tabelas do bem-estar e do envolvimento referentes à atividade “Bolas dançantes” de acordo com Leavers e Portugal (2018).....	103
Anexo 11 – Tabelas do bem-estar e do envolvimento referentes à atividade “Fitas de cetim e o jogo do espelho” de acordo com Leavers e Portugal (2018).....	107
Anexo 12 – Quadro síntese dos níveis de bem-estar e implicação de Van Sanden & Joly (2000, referido por Leavers e Portugal, 2018).....	111
Anexo 13 – Tabelas do bem-estar e envolvimento do projeto realizado com a turma do 3º ano do 1ºCEB de acordo com Van Sanden & Joly (2000).....	112

Índice de Figuras

Figura 1 - Planta da sala de aula do 2º ano	18
Figura 2 - Planta da sala de aula do 3º ano	24
Figura 3 - Áreas de Competências presentes PA (2017)	31
Figura 4 - Dimensões da Integração Curricular de Alonso (1997)	38
Figura 5 - Integração Curricular por Beane (2003)	39
Figura 6 - Crianças com a bola entre os braços	60
Figura 7 - Crianças com a bola entre as testas	58
Figura 8 - Crianças a realizarem movimentos livres com as fitas	61
Figura 9 - Crianças a realizarem o jogo do espelho	61
Figura 10 - Desenho da mascote do Papalixo	65
Figura 11 - Mascote do Papalixo	63
Figura 12 - Crianças a ensaiar a canção fora da sala	65
Figura 13 - Crianças a ensaiar a canção na sala	65
Figura 14 - Crianças a representar o teatro	68
Figura 15 - Crianças a representar o teatro com os fantoches	68
Figura 16 - Crianças a desenharem e a ilustrarem o cenário para o teatro de fantoches	71
Figura 17 - Apresentação final do projeto à comunidade escolar	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Horário semanal da expressão musical e físico-motora	4
Tabela 2 - Caracterização do grupo da Creche.....	5
Tabela 3 - Caracterização do grupo de JI	13
Tabela 4 - Caracterização da turma do 2º ano.....	18
Tabela 5 - Caracterização da turma do 3º ano.....	25
Tabela 6 - Faseamento do Projeto de JI	54
Tabela 7 - Faseamento do projeto do 3º ano do 1º CEB.....	54
Tabela 8 - Síntese dos conhecimentos, capacidades e atitudes da atividade "Bolas dançantes".....	58
Tabela 9 - Síntese dos conhecimentos, capacidades e atitudes da atividade "Fitas de cetim e o jogo do espelho	60
Tabela 10 - Síntese dos conhecimento, capacidades e atitudes da recriação e ensaios da canção.....	65
Tabela 11 - Síntese dos conhecimentos, capacidades e atitudes da construção e representação do teatro.....	68
Tabela 12 - Síntese dos conhecimentos, capacidades e atitudes do desenho e ilustração do cenário.....	71

Lista de siglas e de abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Concelho Nacional de Educação

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGS – Direção-Geral de Saúde

EE – Encarregado de Educação

ESES – Escola Superior de Educação de Santarém

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PT – Projeto de Turma

UC – Unidade Curricular

Introdução

O presente relatório final foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, com o intuito de obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES). Este tem como objetivo apresentar, de forma descritiva e reflexiva, o percurso desenvolvido nos contextos educativos onde decorreram os quatro estágios, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, com especial enfoque nas aprendizagens realizadas, nas experiências vividas e nas dúvidas e questões suscitadas. Neste Relatório pretendo, principalmente, dar a conhecer o processo de investigação que se foi definindo ao longo desses períodos de estágio e que se desenvolveu numa questão central que se prende com a ação do Educador / Professor enquanto promotor do desenvolvimento, pelas crianças, de competências transversais, com recurso à área da Educação Artística.

Em relação à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em duas partes principais que se complementam. A primeira parte diz respeito à componente de intervenção pedagógica durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte deste relatório abrange a componente investigativa acerca do tema “O contributo da área da Educação Artística para o desenvolvimento de competências transversais”.

A parte I contempla aspetos da prática pedagógica que desenvolvi no âmbito dos quatro estágios realizados, a par, em Creche, em Jardim-de-Infância (JI) e em 1º CEB, sendo que, neste último contexto, o primeiro estágio foi realizado numa turma do 2º ano de escolaridade e o segundo estágio foi concretizado numa turma do 3º ano de escolaridade. Assim sendo, esta secção aborda aspetos como a caracterização das instituições, do ambiente educativo, bem como dos grupos e turmas; o planeamento e operacionalização dos projetos desenvolvidos; das atividades implementadas que constituíram cada projeto; e uma reflexão final acerca das aprendizagens realizadas, as questões e dificuldades sentidas, desafios que encontrei ao longo das intervenções pedagógicas.

A reflexão sobre a nossa prática é muito importante para o nosso futuro profissional, uma vez que, e de acordo com Costa e Santos (2013) uma prática pedagógica reflexiva conduz a ação docente com uma estratégia nova na sua ação, pois leva o professor a ser o autor principal de novos meios e caminhos que impulsionam os seus alunos a terem sede de conhecimentos.

Na segunda parte, reflete-se o percurso investigativo que tem como principal objetivo verificar o contributo do educador/professor para assegurar o desenvolvimento

de competências transversais, através de aprendizagens integradas e significativas e com mediação da área da Educação Artística. Para Sousa (2003) a integração da Educação Artística na formação dos indivíduos “proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo” (p. 61).

A componente investigativa integra a contextualização do estudo, onde está explícita a justificação do tema e as questões orientadoras que decorreram das práticas pedagógicas nos diferentes contextos educativos; a fundamentação teórica, onde apresento os conceitos e aspetos fundamentais da investigação realizada, com base em referências teóricas; as opções metodológicas, que abrange a apresentação dos participantes e dos instrumentos utilizados na recolha de dados; a apresentação e análise do trabalho desenvolvido; a reflexão desse mesmo trabalho, as considerações finais, que refletem percurso concretizado ao longo do mestrado, integrando a minha intervenção pedagógica ao longo dos estágios e o percurso da investigação, bem como o contributo que a realização deste relatório final tem para a minha formação pessoal e profissional; e, por fim, as referências bibliográficas. O relatório termina com a apresentação dos anexos.

Por uma questão de ética e confidencialidade, de modo a garantir o anonimato de todos os intervenientes, não revelarei os nomes das educadoras, das professoras cooperantes e das crianças, no presente relatório, substituindo os nomes pelas iniciais dos nomes. Para além disso, houve a preocupação de enviar com a devida antecedência pedidos de autorização aos Encarregados de Educação (EE) para o registo de fotografias, de vídeos e de áudios das crianças na concretização das atividades, no âmbito da investigação em curso e para fins exclusivamente académicos.

Parte I – Práticas de Ensino Supervisionadas

1.1. Contextos de estágio e práticas de ensino na Educação Pré-Escolar

1.1.1. Prática pedagógica na valência de Creche

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, concretizei quatro estágios, em diferentes contextos educativos. O primeiro estágio foi realizado no primeiro ano do mestrado, em contexto de Pré-Escolar, na valência de Creche, com uma duração de seis semanas, durante o período de 26 de novembro de 2019 a 17 de janeiro de 2020.

1.1.1.1. Caracterização da instituição

Este primeiro estágio, na valência de Creche, foi concretizado num colégio e ATL, em Santarém. Era uma instituição particular e possuía duas valências: a Creche e o Jardim-de-Infância, além de uma vertente de ATL.

O colégio era constituído por dois andares, o rés do chão e o primeiro andar. O facto da valência de Creche se situar no primeiro andar e a valência de Jardim-de-Infância se situar no rés-do-chão foi algo que em surpreendeu, uma vez que, e segundo o Decreto-Lei, nº 262, 2011, que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, “os espaços destinados à estada das crianças devem, preferencialmente, desenvolver-se no rés-do-chão de forma a conseguir-se o contacto directo com o espaço exterior e a permitir a evacuação rápida das crianças em caso de perigo, sem necessidade de recurso à utilização de escadas ou ascensores” (artigo 17º).

As salas da instituição dispunham de bastante luminosidade, e estavam repletas de materiais educativos/lúdicos apropriados a cada faixa etária e às necessidades e interesses do grupo, como armários, estantes de apoio, cadeiras e mesas redondas, e o tapete onde se podiam sentar em várias alturas.

Na instituição existia um plano de atividades da creche, um plano semanal que inclui todas as atividades lúdico-pedagógicas dinamizadas pela responsável da sala, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor da criança. Abrangia, assim, diferentes tempos de atividades bem estruturadas e organizadas que promoviam a expressão do movimento e do corpo, da expressão criativa e oral, bem como da relação consigo e com os outros, sendo que, e apesar de serem realizadas diversas atividades por semana, as atividades de expressão musical e de expressão físico-motora, eram habitualmente realizadas no seguinte horário:

Atividades	Frequência
Expressão Musical	Terça-feira

	10h00 – 11h00
Expressão Físico-Motora	Quinta-feira 10h00 – 10h30

Tabela 1 - Horário semanal da expressão musical e físico-motora

O Projeto Educativo (PE) do colégio era um projeto triénio que abrangia os anos letivos 2016-2020 e tinha como nome “Ser, Conhecer e Construir”. O seu objetivo era a Formação Pessoal e Social como área transversal e integradora de todas as áreas de conteúdo, desenvolvendo a autonomia das crianças. As metodologias-desenvolvidas na instituição eram o modelo de High Scope e a metodologia de Trabalho de Projeto. O modelo High Scope é uma abordagem educativa orientada para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional (Epstein, 2007 citado por Gomes, 2014).

O colégio privilegiava a relação da escola com a família e com a comunidade, procurando sempre envolver os pais no dia-a-dia das crianças, bem como nas atividades e projetos da instituição.

1.1.1.2. Caracterização da sala

A sala onde foi realizado este primeiro estágio, na valência de Creche, foi na sala dos 2 anos. A sala dos 2 anos situava-se no primeiro andar da instituição e era composta por duas partes: a sala e a zona da higiene.

A sala não era um espaço muito amplo, no entanto, estava bem organizada por diferentes áreas lúdico-educativas, sendo elas a área da exploração de livros; a área da garagem, jogos e construção; a área do faz-de-conta; a área das atividades; a área do tapete; a área do fraldário e a área da tenda da brincadeira, pelo que as crianças tinham espaço para brincarem livremente. Na educação de infância, uma das primeiras formas de intervenção do/a educador/a é a criação de um ambiente educativo que acolha múltiplas relações e interações e que potencie aprendizagens plurais (Azevedo et al., s.d.). Cardona (1999) refere ainda que as atividades livres, para além do seu grande potencial educativo, podem ter um papel fundamental no estimular da participação das crianças, permitindo-lhes integrar-se gradualmente no trabalho da sala, conhecer os colegas, elaborar pequenos projetos em pequenos grupos que funcionam como mediadores, proporcionando o início da organização cooperativa do grupo (p. 137).

As paredes da sala eram coloridas e dispunham de materiais elaborados pelas crianças. Na parede da entrada da sala estava afixado no placard um papel com o dia-tipo, bem como os contactos telefónicos dos parentes das crianças.

À porta da sala, no lado de fora, estavam expostas informações para os encarregados de educação e restante comunidade educativa, e aqui encontrávamos

também os cabides das crianças, com as respetivas mochilas e as suas mudas de roupa, caso fosse necessário.

O projeto de sala intitulava-se de “A explorar e a descobrir vamos aprender”. Em termos gerais, o projeto contemplava a importância da Creche citada por Gabriela Portugal, os princípios da creche, a caracterização da faixa etária, a caracterização do grupo, a planta da sala, a organização do tempo/rotinas. Assim, a educadora cooperante realizava com as crianças atividades, maioritariamente, de exploração livre e de descoberta.

1.1.1.3. Caracterização do grupo

O grupo de crianças no estágio na valência de Creche, era constituído por quinze crianças, das quais quatro eram raparigas e onze eram rapazes, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta meses, tal como se pode observar no quadro abaixo:

Número de crianças	15 crianças
Géneros	4 raparigas e 11 rapazes
Idades	24 - 30 meses

Tabela 2 - Caracterização do grupo da Creche

Neste grupo encontrava-se uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com dificuldades auditivas e outros problemas associados, acompanhada por uma técnica de intervenção precoce. Existiam ainda outras duas crianças, também de nacionalidade portuguesa, com problemas auditivos e que frequentavam a terapia da fala.

Todas as crianças, de um modo geral, eram bastante ativas, bem-dispostas e curiosas. O grupo gostava de explorar e de ser estimulado, sendo que a área pela qual eles demonstravam mais interesse, era pela área da Educação Artística, principalmente a expressão musical, a expressão plástica e a expressão físico-motora, talvez por ser as áreas que a educadora mais abordava.

Através da observação e intervenção desempenhada em contexto de estágio, foi possível constatar que algumas crianças demonstravam autonomia e capacidade de iniciativa em alguns momentos da rotina.

Era um grupo que gostava de explorar os diversos materiais que lhes eram apresentados e gostavam de contactar com os mesmos. Durante os momentos de brincadeira livre, era possível verificar alguns exemplos de representação do jogo simbólico, através de brincadeiras realizadas pelas crianças, por exemplo.

Através do jogo simbólico o pensamento da criança evolui, através da suas ações e representações da sua própria realidade na hora de brincar e a criança expressa os seus sentimentos, de forma lúdica, o que pode ser “muito vantajoso para a sua formação cognitiva, emocional e social”, para além de que, a criança estabelece “mais relações sobre o modo de relacionar-se com as pessoas, consigo mesma e com o mundo” (Barboza e Volpini, 2015).

A nível da linguagem oral, as crianças que tinham entrado nesse ano na creche demonstravam ter um vocabulário pouco rico, conseguindo apenas dizer holófrases, enquanto as outras já possuíam um vocabulário mais variado e já conseguiam construir frases simples. Todas as crianças sabiam andar, correr e saltar autonomamente, sendo que as crianças mais novas ainda não tinham total equilíbrio a realizar os movimentos. A nível da alimentação, todas as crianças comiam sozinhas, precisando apenas de ajuda para terminarem a sopa ou para beber o leite/sumo do copo.

1.1.1.4. Operacionalização da prática pedagógica

Como já referi anteriormente, o estágio curricular na valência de Creche teve a duração de seis semanas, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação participativa, que nos possibilitou a mim e ao meu par pedagógico, conhecer o grupo, bem como perceber e conseguir identificar eventuais características, interesses, curiosidades, dificuldades e necessidades tanto do grupo de crianças em geral, como de cada criança individualmente. Durante essas duas primeiras semanas, a educadora cooperante permitiu-nos ajudar, interagir e colaborar na rotina do dia-a-dia das crianças.

As restantes quatro semanas de estágio consistiram na intervenção individual, alternadamente, entre mim e o meu par pedagógico, sendo que quando eu estava a intervir, o meu par pedagógico assumia o papel de observadora. Apesar da intervenção ser individual, sempre nos ajudámos mutuamente.

Toda a ação pedagógica desenrolou-se partindo do planeamento e da implementação de um projeto pedagógico, de acordo com o projeto de sala definido pela educadora cooperante, e de planificações semanais e diárias, tendo em conta o projeto de intervenção definido.

De acordo com Machado (2006) o projeto é considerado um esboço, desenho, guia da imaginação ou semente da ação. Um projeto pode ainda indicar a antecipação de uma ação ou uma referência em relação ao futuro.

Através da análise efetuada do projeto de sala realizado pela educadora cooperante e que se intitula de “A explorar e a descobrir vamos aprender” e da observação direta dos interesses, capacidades e necessidades que as crianças foram

apresentando ao longo das duas primeiras semanas de estágio, decidimos elaborar e implementar o projeto “A brincar vamos aprendendo”.

O projeto foi organizado de modo a ter uma intencionalidade educativa própria e, para além de planearmos momentos de acordo com as necessidades e interesses das crianças, procurámos promover-lhes bem-estar e o seu envolvimento nas atividades e proporcionar às crianças um ambiente rico, motivante e seguro, que as estimulasse a aprender, brincando.

A escolha deste projeto incide, principalmente, na importância do brincar e da exploração, uma vez que é através da brincadeira que as crianças conseguem desvendar o mundo que as rodeia, desenvolvendo os sentidos e as suas habilidades. Para além disso, as crianças nestas idades estão a conhecer a sua própria identidade e a exploração está muito presente nas brincadeiras, assim é necessário que as crianças estejam expostas a ambiente lúdico-educativos para que tenham a oportunidade de contactarem com múltiplas experiências.

De acordo com Schiavo e Ribó (2007), os primeiros anos da infância são primordiais para que a criança esteja num ambiente estimulador, prazeroso e lúdico, com oportunidades para desenvolver os sentidos e as suas capacidades. Quanto mais ela participar nas experiências físicas, afetivas e sociais, maior será o seu enriquecimento e desenvolvimento da sua inteligência. As mesmas autoras referem que através do lúdico, as crianças conseguem aprender a brincar e a jogar. Através das brincadeiras, as crianças aprendem as regras, desenvolvem o seu modo de interação com o outro, a parte cognitiva, a coordenação, a autoconfiança e os diferentes estados emocionais. É também, nos momentos lúdicos, que as crianças se confrontam com as suas próprias capacidades, dificuldades e desafios.

Com a elaboração e implementação deste projeto, focámo-nos bastante na área da Educação Artística. Esta é uma área fundamental e muito importante para a formação da criança, na medida em que, são áreas de prazer que despertam o interesse e a curiosidade das crianças e contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, nomeadamente o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-emocional, através das diversas expressões artísticas. Para além disso, esta área contribuí para desenvolver e evidenciar as capacidades e potencialidades das crianças. Tal como expõe Sousa (2014), o foco na área da Educação Artística visa centrar-se mais na criança do que propriamente na obra, tendo em conta as suas necessidades e as suas capacidades.

Para além de dar resposta às questões anteriores, com este projeto, desejávamos ainda que as crianças atingissem os seguintes objetivos gerais: desenvolver a autonomia; explorar livremente materiais sensoriais; interagir com os

outros; contactar com diferentes experiências; desenvolver a motricidade global; estimular o sentido auditivo; desenvolver a lateralidade; desenvolver o sentido de orientação espacial e desenvolver o jogo simbólico.

De modo a alcançar as respostas e os objetivos pretendidos, definimos algumas estratégias, como por exemplo, a criação de materiais didáticos e sensoriais; privilegiar a brincadeiras e as expressões artísticas; integração de elementos novos que despertem a curiosidade das crianças; implementação de atividades que envolvam a exploração; privilegiar as rotinas como momentos de aprendizagem; entre outras.

Outro aspeto sobre o qual nos debruçámos no planeamento do projeto foi na avaliação, uma vez que é algo complexo e muito importante.

De acordo com Cardona (2007):

“No caso da educação de infância, o acto de avaliar, apesar de ter subjacente as mesmas questões que nos outros níveis de ensino, caracteriza-se por uma grande especificidade não só devido à idade das crianças como também devido à indefinição curricular que tem vindo a caracterizar este nível de ensino” (p. 10).

Como métodos de avaliação do nosso projeto estabelecemos a observação direta, em que tomámos atenção às reações e participação das crianças; os registos escritos; o feedback da educadora cooperante e do par de estágios e o preenchimento da tabela do bem-estar e do envolvimento da criança na atividade.

Deste projeto destaco duas atividades implementadas durante a concretização da prática pedagógica, pelo interesse demonstrado e pelo envolvimento das crianças nessas atividades e, ainda, por entender que vão ao encontro de alguns objetivos acima mencionados.

A primeira atividade que destaco intitulou-se de: “Caixa de pauzinhos” (anexo 1). Esta atividade foi planeada no âmbito da expressão físico-motora e foi uma atividade bastante simples que obteve uma grande adesão, por parte das crianças, atingindo a maior parte dos objetivos estabelecidos para a atividade.

Os objetivos específicos que foram estabelecidos para esta atividade e que eram desejáveis que as crianças atingissem foram: desenvolver a autonomia, explorar novos materiais; desenvolver a coordenação motora; desenvolver o sentido do tato, através do contacto com os objetos e desenvolver a motricidade fina.

Para a implementação da atividade, comecei por colocar alguns pauzinhos dentro de um recipiente numa das pontas da sala, e a caixa com as ranhuras, onde as crianças teriam de colocar os pauzinhos, na outra ponta da sala. Primeiramente exemplifiquei, explicando, às crianças que o intuito da atividade era ir buscar um

pauzinho ao recipiente e, de seguida, colocá-lo na ranhura da caixa da cor correspondente. Por exemplo, se for buscar um pauzinho da cor azul, iria colocar na ranhura com a cor azul. Optei por exemplificar, enquanto explicava a atividade, uma vez que, nas primeiras idades a imitação é vista como importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição (Moura e Ribas, 2002, p. 207).

Seguidamente, as crianças deram início à realização da atividade. Inicialmente, deixei que as crianças realizassem a atividade autonomamente, de modo que tivessem a oportunidade de explorarem os materiais, desenvolvendo o sentido do tato.

Nesta atividade, foi possível observar algumas diferenças existentes no desenvolvimento das crianças. A maioria das crianças conseguiu associar as cores dos pauzinhos às cores correspondentes na caixa, introduzindo o pauzinho na ranhura da cor correspondente, contudo três crianças, ainda não conseguiam realizar essa associação, tendo até algumas dificuldades em colocar os pauzinhos nas ranhuras, devido ao facto de ainda não terem desenvolvido destreza motora suficiente. De forma a conseguir auxiliar estas crianças, comecei por lhes dar algumas indicações, como por exemplo, “RS, vamos buscar um pauzinho vermelho e vamos colocar na ranhura com a cor vermelha” ou “VP, vamos colocar este pauzinho verde e este pauzinho azul e vamos colocar na caixa”, ajudando as crianças a realizar estas associações.

Ao longo da atividade, as crianças, à medida que realizavam a atividade e se divertiam, iam fazendo alguns comentários, como por exemplo, “os pauzinhos são fofinhos”; “este pauzinho é verde, vai para o buraco verde” ou “com estes pauzinhos também dá para fazer sopa” (realizando o movimento com objetos da área do faz-de-conta).

Segundo Schiavo e Ribó (2007), as atividades motoras vivenciadas pelas crianças, nas suas brincadeiras, estimulam a criatividade, expressão da personalidade, devendo estar presentes no seu dia-a-dia (p. 4).

A cor que as crianças tiveram mais dificuldade em identificar foi a cor roxa, talvez por ser uma cor com a qual têm menos contacto no dia-a-dia. Outra dificuldade sentida pelas crianças, durante a realização da atividade, foi colocarem os pauzinhos nas ranhuras da caixa, uma vez que estes eram feitos de goma eva e dobravam muito facilmente, o que dificultava o desempenho das crianças. Neste aspeto, também contei com o auxílio do meu par pedagógico e da auxiliar de ação educativa, que ajudaram as crianças a colocarem os pauzinhos dentro das ranhuras da caixa.

Uma das aprendizagens que adquiri com a concretização desta atividade foi precisamente essa, a escolha dos materiais e recursos que utilizamos nas atividades que implementamos é fundamental, uma vez que é importante ter em conta o nível de

desenvolvimento e as capacidades das crianças. A organização do espaço e dos materiais deve facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas (Portugal et al., 2016).

Tendo em conta a observação direta da realização da atividade, dos registos escritos e dos registos efetuados nas tabelas do envolvimento e do bem-estar, pude constatar que as crianças sentiram-se bem, estiveram envolvidas, participativas, interessadas e divertidas, durante toda a concretização da atividade, encontrando-se a maioria delas no nível 5. As crianças que se encontravam no nível 4, foi devido a algumas dificuldades que sentiram, contudo não desistiram e reagiram bem à nossa ajuda, prestando atenção.

No que toca à segunda atividade que vou aqui mencionar, esta intitula-se de: “Vamos colar no papel autocolante” (anexo 2). Para esta atividade, estabeleci os seguintes objetivos específicos: desenvolver a capacidade de concentração; contactar com diferentes texturas e sensações; desenvolver a habilidade e agilidade e desenvolver a motricidade fina.

Para a concretização da atividade, levei para a sala papel autocolante e pedaços de cartolina de diversas cores. De seguida, coleí várias tiras de papel autocolante com fita-cola na parede com a parte da cola virada para a frente em posições distintas (em linha reta, ondulada, de cima para baixo, entre outras). Cada criança pegava numa forma e colava no papel autocolante, seguindo o contorno do papel, e da posição em que ele está posto na parede.

Esta foi uma atividade, maioritariamente, de carácter exploratório e de descoberta de novas texturas e sensações, através dos sentidos, neste caso do tato. Comecei por lhes mostrar os pedaços de cartolina e colar as tiras de papel autocolante na parede. De seguida, deixei que os meus dedos se colassem no papel, de forma a despertar-lhes interesse e curiosidade para a realização da atividade. As crianças ficaram muito admiradas e houve uma criança que disse: “Olha, os teus dedos ficaram agarrados”.

Durante a concretização da atividade, algumas crianças ficavam receosas de voltar a tentar depois de ficarem com os dedos colados, porque não era algo a que estavam habituados, tocarem em algo e ficarem com os dedos ou outra parte do corpo agarrada. Em contrapartida, outras crianças gostaram da sensação, colando os dedos diretamente no papel, divertindo-se bastante.

Considero que o ponto alto desta atividade foi o contacto com novas experiências e o facto de ultrapassarem um receio, uma vez que, tentava motivar as crianças que tinham medo de voltar a tocar no papel, depois de ficarem com os dedos colados,

exemplificando novamente com a minha mão e mostrando-lhes é divertido descobrir novas sensações.

Um ponto menos positivo desta atividade foi o facto de não ter colado mais tiras de papel pela sala, uma vez que, algumas crianças tinham de esperar que os colegas terminassem a atividade e como são crianças muito pequenas, acabam por dispersar.

Tendo em conta a observação direta da realização da atividade, dos registos escritos e dos registos efetuados nas tabelas do envolvimento e do bem-estar, pude verificar que a maioria das crianças estiveram envolvidas, participativas e divertidas durante a concretização da atividade, encontrando-se a maioria delas no nível 5, sendo que as crianças que se encontram no nível 4 na escala do envolvimento foi precisamente pelo motivo mencionado anteriormente, de dispersarem facilmente da atividade.

1.1.2. Prática pedagógica na valência de Jardim de Infância

O segundo estágio em contexto de Pré-Escolar, na valência de Jardim de Infância era para ter sido concretizado, à semelhança do estágio na valência de Creche, no primeiro ano do mestrado. Contudo, devido à pandemia de Covid-19 e ao primeiro confinamento, este segundo estágio apenas foi realizado no início do segundo ano do mestrado. Posto isto, o estágio na valência de JI teve uma duração de cinco semanas, durante o período de 17 de setembro de 2020 a 20 de outubro de 2020.

1.1.2.1. Caracterização da instituição

Este segundo estágio em contexto de Pré-Escolar, na valência de JI foi concretizado numa instituição que pertence à Santa Casa da Misericórdia de Santarém.

É uma instituição particular de utilidade pública reconhecida como sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), destinada a crianças desde os três meses até à idade de entrada na fase de escolaridade obrigatória (5/6 anos).

A instituição possuía apenas um parque infantil exterior, de pequena dimensão, que era utilizado pelos grupos de todas as salas. Porém, devido à pandemia de Covid-19, a utilização do parque exterior por todos os grupos ficou condicionada, por dias, de modo que todos os grupos conseguissem usufruir do parque para brincarem ao ar livre, sem se juntar um grande número de crianças dentro do mesmo, uma vez que o tamanho do parque era reduzido. Este fator resultou no facto de, por vezes, cada grupo conseguir deslocar-se até ao parque exterior, apenas uma vez por semana. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

“O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva et al., 2016, p. 27).

Os modelos pedagógicos de suporte da instituição eram o High Scope na valência de Creche e do Movimento da Escola Moderna (MEM) no JI.

A instituição tem à escolha diversas atividades e/ou modalidades, que integram as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), lecionadas por professores/as externos/as, em que os EE podem inscrever as suas crianças.

O PE da instituição correspondente ao ano letivo 2019/2020, sendo este trimestral, intitulava-se de “À Descoberta do Mundo”, centrando-se o PE da valência de JI nos “Direitos da Criança”, que tinha como objetivo principal consciencializar as crianças de que o respeito aos direitos e deveres é fundamental para a convivência humana, realçando que os seus objetivos específicos eram levar as crianças a descobrirem que os direitos e deveres estão presentes em todos os espaços de relacionamento humano, quer seja em casa, na escola e na sociedade.

1.1.2.2. Caracterização da sala

A sala na qual realizei o estágio na valência de JI, foi na sala do Bibe Vermelho (sala dos 4 anos). Era uma sala ampla, bastante iluminada, uma vez que apresentava quatro janelas grandes.

O interior da sala estava equipado com cinco placares, dois à entrada (um com informações pessoais de cada criança e outro com os aniversários de cada criança), dois grandes que tinham os trabalhos realizados pelas crianças e outro mais pequeno com o registo das presenças que era feito diariamente pelas crianças, bem como o registo do tempo e do dia da semana.

A sala estava muito bem organizada, pois continha diversas áreas, pelas quais as crianças eram divididas, todos os dias, devido à fase pandémica pela qual estávamos a passar e, de modo a dar oportunidade as todas as crianças de passarem por todas as áreas. Segundo as OCEPE:

“O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado (...) Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva et al., 2016, p. 26).

Relativamente ao projeto de sala, em conversa com a educadora cooperante, tínhamos concluído que ainda não havia um projeto de sala definido para o ano letivo que estava a decorrer, uma vez que, devido ao tempo atípico que estávamos a viver, e ao facto do estágio se ter concretizado no início do ano letivo, a educadora cooperante ainda estava a avaliar a melhor forma de intervir, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças.

Contudo, a educadora queria trabalhar com as crianças algumas técnicas, como por exemplo, a pintura, a dobragem, a rasgagem, a colagem, para que mais tarde as crianças conseguissem passar para o recorte.

1.1.2.3. Caracterização do grupo

O grupo com que estagiei, na valência de JI, era constituído por vinte crianças, das quais sete eram raparigas e treze eram rapazes, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, tal como se pode observar no quadro abaixo:

Tabela 3 - Caracterização do grupo de JI

Número de crianças	20 crianças
Géneros	7 raparigas e 13 rapazes
Idades	3 - 4 anos

Neste grupo, encontrava-se uma criança que frequentava a terapia da fala, a terapia ocupacional e estava ainda a ser acompanhada por uma assistente da equipa de intervenção precoce, sendo que esta última ia à instituição e à sala acompanhar a criança, uma vez por semana. Quando interagíamos com esta criança, ela em vez de nos responder, imitava o que dizíamos e, muitas vezes também, o que os colegas faziam. Para além desta criança, existiam ainda outras duas crianças que frequentavam a terapia da fala.

Este grupo era acompanhado pela mesma educadora desde a sala de 1 ano, na valência de Creche, à exceção das crianças que entraram apenas aos 3 anos para a escola. Existia o caso de uma criança que tinha entrado no mês de fevereiro, no ano letivo anterior e, devido à pandemia, ficou em casa logo a partir do mês de março, regressando apenas para a instituição no início do ano letivo seguinte, no mês de setembro.

De um modo geral, o grupo de crianças era bastante ativo, dinâmico, criativo, bem-disposto, interessado e curioso. As crianças gostavam de realizar atividades em que fossem estimuladas e em que lhes fosse permitido explorar o espaço, os recursos que têm disponíveis e o movimento livre ou coordenado do corpo. Quando as atividades

tinham a ver com música, com dança ou com artes visuais, as crianças ficavam bastante motivadas e interessadas, pois eram atividades que elas adoravam realizar. Quando se tratava de atividades em que as crianças contactavam com conceitos ou recursos que nunca tinham contactado antes, ficavam mais apreensivas no início, contudo como eram curiosas por si próprias, depressa essa curiosidade sobressaía e as crianças ficavam logo bastante animadas.

Ao longo do estágio, pudemos verificar que todas as crianças estavam a par da pandemia e do período atípico que estávamos a viver, bem como dos cuidados que devíamos ter, como por exemplo, o distanciamento social e o facto demonstrar afetos com o mínimo contacto pessoal possível, e ainda ao demonstrarem, de forma correta, como devíamos lavar as mãos, uma vez que, muitas das crianças, lavavam as mãos de acordo com a forma recomendada pela Direção-Geral de Saúde (DGS), o que foi bastante curioso e interessante de testemunhar.

A maioria das crianças eram bastante autónomas e tinham livre iniciativa em diversos momentos da rotina diária: na ida à casa-de-banho; na hora da refeição; quando chegavam à instituição, para vestir o bibe; na marcação das presenças; na hora de arrumar os brinquedos; ao reunirem-se à volta das mesas quando era para realizar alguma atividade e quando eram distribuídos pelas áreas, na hora da brincadeira livre, iam para a área e esperavam que os colegas acabassem de escolher a área para onde queriam ir brincar, começando todos a brincar ao mesmo tempo.

Durante os momentos de brincadeira livre, pudemos observar que as crianças gostavam de brincar em todas as áreas, sendo que todas têm as suas áreas de preferência, no entanto, a educadora conversava com as crianças, de modo que estas compreendessem que era importante explorarem todas as áreas, bem como darem oportunidade aos colegas para, igualmente, poderem estar em todas as áreas, uma vez que a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações. Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta (Silva et al., 2016, pp. 24-25).

Em relação ao desenvolvimento das crianças, as diferenças eram mais notórias entre as crianças que frequentavam a escola há mais tempo e as crianças que frequentavam a escola há menos tempo. As crianças mais velhas, no geral, tinham um desenvolvimento mais avançado do que as crianças mais novas, sendo que estas diferenças eram mais visíveis em algumas circunstâncias particulares, como a forma como pegavam no lápis, ou na faca e no garfo, a forma como registavam as presenças,

a capacidade de partilhar, entre outras. Havia o caso de uma criança, que era das crianças mais novas da sala, porém, já frequentava a instituição desde a creche, tinha três anos e ainda mamava, contudo, era das crianças mais despachadas na ida à casa-de-banho, na hora das refeições e fazia imensas construções com os legos, por exemplo.

No que diz respeito à linguagem oral, era notório que algumas crianças tinham uma linguagem e um vocabulário mais desenvolvido, projetando a voz quando se estavam a pronunciar, cantavam em frente aos colegas, sozinhas ou acompanhadas, pronunciavam frases mais complexas, sem grandes dificuldades, entre outras coisas. As outras crianças, algumas praticamente não falavam, apenas acenavam a cabeça, e outras falavam, mas muito baixinho.

Em relação ao envolvimento das crianças nas atividades, estas demonstravam bastante curiosidade e interesse na realização das mesmas, bem como eram participativas, atentas, empenhadas e felizes. Em algumas atividades, demonstravam-se mais motivadas, inicialmente, e noutras apenas começavam a ficar estimuladas com o decorrer da atividade. Algumas crianças dispersavam mais durante a atividade, o que para nós era um desafio. De forma a captar a atenção das crianças, tentámos diversificar as nossas estratégias, para que todas as crianças estivessem interessadas e empenhadas no decorrer de toda a atividade.

Não apresento neste ponto qualquer atividade desenvolvida, uma vez que mais à frente analisarei alguns dados recolhidos neste contexto de estágio, no âmbito do processo investigativo desenvolvido.

1.2. Contextos de estágio e práticas de ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1. Prática pedagógica no 1º CEB – 1º e 2º anos

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, foram ainda concretizados outros dois estágios, em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes dois últimos estágios foram realizados no segundo ano do mestrado, na mesma instituição, devido à pandemia por Covid-19, sendo o primeiro estágio realizado numa turma do 2º ano de escolaridade, com uma duração, inicialmente, de cinco semanas, durante o período de tempo de 4 de janeiro de 2021 a 05 de fevereiro de 2021. Contudo, o estágio foi interrompido a meio, devido à situação pandémica e ao segundo confinamento, tendo sido, por isso, prolongado. Posto isto, o tempo total deste estágio foi de seis semanas, tendo sido realizado o restante tempo de estágio de 26 de abril de 2021 a 14 de maio de 2021.

1.2.1.1. Caracterização da instituição

Os estágios realizados em contexto do 1.º CEB foram concretizados numa instituição situada no concelho de Benavente.

Esta instituição integrava duas valências de ensino, as quais faziam parte o contexto de Pré-Escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e o contexto do 1.º Ciclo, com turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

No que dizia respeito ao contexto do 1.º CEB, dada a situação pandémica pela qual estávamos a passar, os horários sofreram algumas alterações em relação a um ano letivo dito “normal”, sendo que às 8h30 entravam para as aulas os alunos do 3.º e 4.º anos, com saída das aulas às 15h00 e às 9h00 entravam para as aulas os alunos do 1.º e 2.º anos, saindo das aulas às 15h30.

O facto de os horários terem sofrido algumas alterações, estando com horários intercalados, prende-se pela razão de evitarem ajuntamentos por parte das crianças, tanto nos intervalos das aulas, como nas horas do almoço, principalmente no exterior da instituição, tendo o recreio um espaço destinado por semana para duas turmas em simultâneo.

O PE não estava estabelecido ao nível da instituição apenas, mas sim de todo o agrupamento de escolas, e intitulava-se de “Inovar – Responsabilizar – Agir”, com vista a “uma escola aberta à comunidade onde a Inovação de saberes está presente, onde cada um sabe e assume o seu papel, agindo em direção à escola de futuro”.

Para além deste projeto, o agrupamento ainda desenvolvia outros pequenos projetos em todas as instituições pertencentes ao mesmo, sendo que o projeto que estava a ser desenvolvido nas escolas, durante o período do estágio, era o “Combate ao desperdício alimentar”. Na instituição estavam diariamente duas nutricionistas que concretizavam diversas atividades e palestras com as crianças, bem como as acompanhavam na hora do almoço, no refeitório, de modo a sensibilizá-las para o desperdício alimentar que havia nos refeitórios das escolas.

1.2.1.2. Caracterização da sala

A sala de aula da turma do 2.º ano de escolaridade onde estagiámos, encontrava-se no 1.º andar da instituição. A sala era bastante ampla, possuindo uma grande zona de janelas que ocupava uma parede inteira, permitindo que a sala fosse bem iluminada. As mesas estavam dispostas em três filas compostas cada uma delas com quatro mesas, sendo ao todo doze mesas, onde na maioria se sentavam dois alunos em cada uma delas.

Ao canto da sala, encontravam-se espaços de arrumação com armários para arrumar os materiais de cada criança (lápiz de cor; colas; tesouras; blocos de papel

cavalinho; ...), estantes onde estavam organizados os dossiês individuais de cada criança, bem como os manuais das mesmas das diferentes áreas curriculares.

Na sala de aula existia ainda a secretária da professora com um computador, que foi bastante utilizado para a implementação de algumas atividades com recursos digitais, durante a minha intervenção e a do meu par pedagógico.

Entre cada duas salas de aula havia uma sala de apoio com mesas e cadeiras, que era para onde as crianças iam com a professora de apoio, de modo a poderem estar mais concentradas e motivados no trabalho que estavam a realizar.

Na sala de aula encontravam-se ainda expostos alguns trabalhos concretizados pelas crianças, os monstros das emoções, alusivo ao “Monstro das Cores”, que tinha a ver com o Projeto de Turma (PT) implementado pela professora cooperante, cartazes com o alfabeto (com letras manuscritas e de imprensa, em maiúsculas e minúsculas), um quadro silábico, a representação dos números (a representação gráfica, o número escrito por extenso e o cardinal) até 1000, bem como outros cartazes com os conteúdos que as crianças iam aprendendo, ao longo do tempo, nas diferentes áreas curriculares, de forma a auxiliarem as crianças na realização dos seus trabalhos e nas suas aprendizagens.

No que toca ao plano semanal/diário, este era construído pelas duas professoras titulares das turmas do 2º ano de escolaridade, bem como todos os outros planos semanais/diários dos restantes anos letivos, isto é, havendo duas turmas de cada ano, os planos eram feitos em conjunto, de modo que as turmas estivessem em sintonia relativamente aos conhecimentos e aprendizagens realizadas.

O PT implementado pela professora cooperante intitulava-se de “A arte do saber ao ser...”, cujo objetivo era trabalhar as emoções de forma positiva. A professora tinha vindo a falar com as crianças sobre os sentimentos e as emoções que sentimos, como podíamos expressá-los/as e regular alguns/algumas, como a fúria ou a frustração, por exemplo.

A professora cooperante tinha o apoio de um professor coadjuvante, nomeadamente na área curricular de Educação Física, sendo que a turma tinha dois dias de Educação Física, em que num dia a aula era dada apenas pela professora cooperante, e no outro dia a aula era dada pela professora cooperante, em conjunto com um professor externo.

Para além das coadjuvações, a professora cooperante realizava ainda atividades interdisciplinares, como o projeto do “BEMat – Histórias levadas da breca”, sendo um projeto que promovia a articulação de saberes nas áreas curriculares do Português e da Matemática; a importância da Biblioteca Escolar no desenvolvimento de hábitos de

leitura, e de formação de leitores; e o desenvolvimento do raciocínio matemático, bem como na compreensão das relações com os diversos processos matemáticos (comunicar e representar).

A professora cooperante considerava bastante importante e educativo abordar temas na área da Cidadania e Desenvolvimento para desenvolvimento de atitudes das crianças, de formas de ser, de estar e de fazer, em que cada criança olha para os problemas da sociedade como sendo os seus próprios problemas.

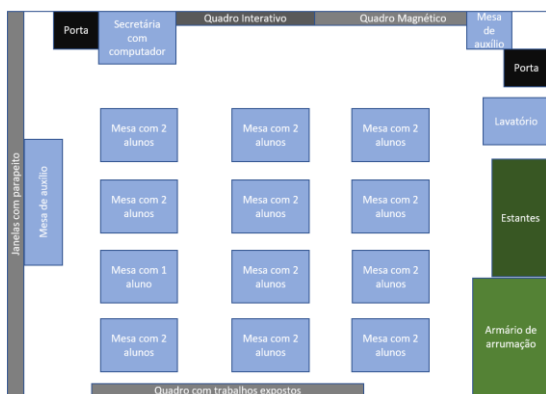


Figura 1 - Planta da sala de aula do 2º ano

1.2.1.3. Caracterização da turma

A turma do 2º ano de escolaridade, com que tive o privilégio de poder estagiar era uma turma constituída vinte e três crianças, inicialmente, das quais doze eram rapazes e onze eram raparigas, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, como se pode verificar no quadro abaixo:

Número de crianças	23 crianças
Géneros	11 raparigas e 12 rapazes
Idades	7 - 8 anos 17 crianças com 7 anos de idade e 6 crianças com 8 anos de idade

Tabela 4 - Caracterização da turma do 2º ano

Após a interrupção deste primeiro estágio em contexto do 1º CEB, devido ao segundo confinamento causado pela pandemia de Covid-19 que afetou não só o nosso país, como todo o Mundo, a turma reduziu para 22 crianças, uma vez que uma das crianças do sexo feminino, a seguir ao confinamento, foi transferida para outra instituição.

Quando regressámos ao local de estágio, observámos ainda, que após a turma ter retomado as aulas presenciais, a professora cooperante tinha alterado a disposição das mesas dentro da sala de aula, de forma a contribuir para uma melhor participação, envolvimento e aprendizagem das crianças. A disposição das mesas na sala de aula é

assunto bastante importante e que o/a professor/a deve ter em conta, na medida em que a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino: se gosta de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se vai usar atividades em pequenos grupos, se vai lecionar com exposição a maior parte do tempo, ou outras formas (Reis e Teixeira, 2012, p. 170).

De um modo geral, as crianças eram muito astutas e perspicazes, demonstrando sempre muito interesse nas atividades propostas, tanto pela professora cooperante, como por nós estagiárias, sendo na maioria, uma turma composta por crianças trabalhadoras, empenhadas, responsáveis e curiosas.

Existiam algumas crianças que apresentavam certas dificuldades que foram abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, onde eram aplicadas medidas universais e/ou adaptações, tendo em conta os processos avaliativos aferidos em conjunto com a professora titular e a docente de educação especial. De acordo com o mesmo Decreto-Lei (2008), as escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais das crianças, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades do grupo ou da turma e da comunidade escolar em geral (p. 155).

Essas crianças ao terem dificuldades de aprendizagem, mostravam-se menos participativas no decorrer das atividades propostas. Assim sendo, essas crianças eram acompanhadas por uma professora de apoio, e nós, estagiárias, para além de estarmos com a turma toda, tentávamos sempre acompanhar estas crianças de forma intensa, nas suas necessidades individuais, auxiliando-as sempre.

No que toca à área curricular do Português, havia quatro crianças que não desenvolveram as competências de leitura e escrita que tinham sido lecionadas no 1º ano de escolaridade, ou seja, no ano letivo anterior, agravado pelo início da pandemia de Covid-19 e do conseqüente confinamento. Essas crianças, na área curricular referida realizavam trabalho adaptado, nomeadamente na abordagem dos fonemas/grafemas e dos casos de leitura. Uma dessas crianças apenas foi integrada na turma em novembro, após ter frequentado o ensino primário no Brasil, necessitando de alguma ajuda em termos de grafia, uma vez que estava mais habituada à letra de imprensa.

Tendo em conta a área curricular da Matemática, existiam duas crianças que não conseguiam identificar os números até 100, apresentando ainda dificuldades ao nível do cálculo mental e da resolução de problemas que envolviam estratégias de cálculo.

Existiam ainda três crianças da turma que não tinham hábitos nem métodos de trabalho e de estudo em casa, no sentido em que tinham pouco acompanhamento por parte dos EE no que toca a essas tarefas. Havia duas alunas que frequentavam a terapia da fala, tendo sido referenciada outra criança no mês de janeiro, para que começasse a ser acompanhada também. No que toca ao apoio educativo, nesta turma existiam sete crianças a serem acompanhadas, concretamente nas áreas curriculares do Português e da Matemática.

Assim sendo, e apesar dos diferentes níveis de trabalho e de aprendizagem da turma, as crianças eram muito colaborativas umas com as outras, havendo diversos momentos de entreajuda entre si.

A turma, de uma forma geral, apresentava maior interesse e participação na área curricular do Estudo do Meio e maiores dificuldades na área curricular da Matemática.

1.2.1.4. Operacionalização da prática pedagógica

Inicialmente, íamos ter apenas uma semana de observação, contudo, devido à pandemia e ao segundo confinamento estivemos alguns meses sem voltar ao lugar de estágio, o que fez com que, quando regressámos, voltámos a ter outra semana de observação, uma vez que a turma já tinha avançado nas áreas curriculares e nos conteúdos abordados. As restantes semanas de estágio foram de intervenção individual, alternada, entre mim e o meu par de estágio, à semelhança dos estágios anteriores. Apesar das semanas e intervenção serem individuais, eu e o meu par de estágio ajudávamo-nos mutuamente.

No início do estágio, nomeadamente na primeira semana de observação, pudemos observar o funcionamento da dinâmica do grupo, onde constatámos que havia quatro crianças que estavam num nível de aprendizagem mais atrasado, estando, ainda, a concretizar trabalho do 1º ano de escolaridade, nomeadamente na área curricular do Português. Estes alunos usufruem ainda de um acompanhamento mais intenso pela professora de apoio. Foi possível ainda verificar os diferentes ritmos, tanto de trabalho como de aprendizagem, não só em relação a estas crianças, mas à restante turma, que apesar de fazerem o mesmo trabalho em todas as áreas curriculares, os seus ritmos de trabalho eram bastante diferenciados. Citando Alves et al. (2017), cada vez mais os/as profissionais de educação de hoje têm que centrar as suas práticas pedagógicas nas crianças, proporcionando-lhes um apoio específico, consoante as suas dificuldades ou limitações (p. 108).

Tendo em conta o que observámos, na semana de observação, decidimos implementar um projeto, intitulado de “A arte de aprender”, que privilegiasse as áreas da Educação Artística (Expressão Dramática/Teatro, Artes Visuais, Música e Dança), uma vez que verificámos a sua ausência nas práticas letivas, dedicando-se mais tempo

às restantes áreas curriculares. Procurámos ainda que fosse ao encontro do plano curricular de turma, da planificação anual da turma e aos interesses, curiosidades, necessidades e dificuldades das crianças, enaltecendo as suas potencialidades e capacidades.

Com a implementação deste projeto, pretendíamos tornar as aulas num ambiente mais lúdico e dinâmico, realizando atividades de outra natureza, de forma a motivar e a estimular as crianças. A Educação Artística é uma área de prazer, onde as crianças podem brincar e demonstrar todas as suas capacidades e potencialidades. É ainda uma área onde as crianças apelam à sua própria imaginação e criatividade, e em que exteriorizam as suas ideias e emoções.

As expressões artísticas permitem que as crianças se expressem e desenvolvam competências transversais que as irão acompanhar pela vida fora, como por exemplo, a autonomia, a criatividade, a cooperação e a partilha. Tínhamos como principal estratégia, planificar atividades integradoras de vários conteúdos curriculares, utilizando como área mediadora a área da Educação Artística. Devido aos constrangimentos deste estágio, como a interrupção prolongada do estágio e as duas fases de fichas de avaliação que coincidiram com o período de estágio, não tivemos oportunidade de implementar o projeto da forma como o planeámos, inicialmente. Contudo, durante a operacionalização do projeto, nomeadamente no segundo período deste estágio, desenvolvemos atividades em grande e pequeno grupo, de modo a combater a privação social e a falta de oportunidades para desenvolver interações de qualidade, entre as crianças, que tiveram nos últimos tempos.

Os objetivos gerais centrados nas crianças que definimos para o projeto foram os seguintes: desenvolver a cooperação entre os alunos; adquirir aprendizagens significativas através de atividades de natureza mais prática; demonstrar as suas potencialidades; contactar com materiais diversificados; desenvolver a criatividade; mobilizar conhecimentos prévios para a concretização das atividades; conhecer o meio envolvente.

As estratégias para atingir esses objetivos passaram por: privilegiar a área da Educação Artística como ponto de partida e suporte das aprendizagens; desenvolver estratégias de ligação interdisciplinar entre a Educação Artística e as restantes áreas curriculares; proporcionar o contacto com um conjunto diversificado de materiais; organizar o trabalho de forma a proporcionar interações diferenciadas (trabalho em pequeno/grande grupo); valorizar e integrar as ideias/sugestões das crianças e cooperar em grupo, intervindo crítica e construtivamente na partilha de trabalhos.

Como instrumentos de avaliação das aprendizagens das crianças, estabelecemos os seguintes: observação direta das crianças e registos efetuados em notas de campo da implementação das atividades e registos fotográficos.

De todas as atividades concretizadas em prol da operacionalização do projeto, irei destacar uma delas, que foi realizada no âmbito da área da Educação Artística e que vai ao encontro dos objetivos e estratégias anteriormente mencionados/as.

A atividade que implementei foi de dança e consistiu em introduzir elementos, como por exemplo, fitas de cetim, peluches, bolas, lenços ou arcos, numa coreografia previamente criada na semana anterior, em pequenos grupos, sem a alterarem (anexo 3). Levámos peluches, uma vez que a música com a qual as crianças criaram a coreografia foi: “O bando do mar”. Para além da música, já tínhamos explorado o livro, em aula, sendo que os peluches eram os animais aquáticos que apareciam na história. Assim, consegui interligar esta atividade com a área do Estudo do Meio, na medida em que nessa área curricular estávamos a abordar o conteúdo dos animais e suas características.

Os objetivos específicos estabelecidos para esta atividade foram os seguintes: distinguir diferentes possibilidades de movimentação do corpo; utilizar movimentos do corpo com diferentes relações; estabelecer interações com os colegas; desenvolver a entreajuda e o espírito de equipa e organizar sequências de movimentos.

Para a concretização da atividade, dirigi-me com as crianças para o polivalente da instituição, uma vez que era um espaço mais amplo e adequado à realização desta atividade. Antes de dar início à atividade, mostrei às crianças os objetos que tinha trazido e realizei-lhes a seguinte questão: “lembram se da coreografia da música “Bando do Mar” que criaram e apresentaram, em grupos, na semana anterior?”. Todas as crianças responderam afirmativamente, mostrando-se entusiasmadas com a questão realizada.

De seguida, pedi às crianças que se juntassem em grupos, e que, em conjunto, escolhessem um objeto para utilizar na coreografia que criaram. Após a realização da escolha do objeto, solicitei-lhes que dançassem a coreografia que tinham criado na semana anterior, mas, desta vez, tinham de integrar o objeto escolhido, mantendo a coreografia. De salientar que, por exemplo, um grupo de cinco ou seis crianças que escolheu os lenços, existia apenas um ou dois lenços, e não um lenço para cada elemento do grupo, pelo que as crianças tinham de cooperar umas com as outras, de modo a encontrarem estratégias de incluir o objeto.

O grupo constituído pelas crianças J, L, MO, MI, MRI e MAD escolheram dois elementos do grupo que iriam ficar com o objeto durante a concretização da coreografia, alterando apenas o posicionamento dos elementos do grupo ou ajustando pequenos movimentos. Por outro lado, o grupo constituído pelas crianças EM, B, DA, K e MAR partilharam o objeto entre si durante a realização da coreografia, sem a modificarem.

Os grupos constituídos pelas crianças MI, RC, GU, DI, FP e MAN e pelas crianças RH, FS, GO e MRT, inicialmente, estavam bastante desorganizados e as opiniões de cada um estavam a divergir bastante, criando ali mini conflitos.

De modo a incentivar e a estimular as crianças para voltarem ao foco da atividade, pedi ao grupo constituído pelas crianças J, L, MO, MI, MRI e MAD que mostrassem aos colegas a realização da sua coreografia, uma vez que este grupo era o oposto, estava bastante organizado e coordenado naquilo que estavam a fazer.

É bastante positivo quando as crianças veem algum ou alguns colega/as a mostrar algo que estão a realizar corretamente não só porque também aprendem a observar, como se sentem mais motivadas para realizarem algo corretamente também ou até a fazer melhor.

Após observarem as colegas a dançarem a coreografia que criaram, com o objeto incluído, sem a alterarem, os dois grupos que não tinham compreendido o objetivo da atividade, voltaram a juntar-se e conseguiram concretizá-la.

Tendo em conta a observação realizada e o preenchimento dos registos escritos, resultantes da reflexão da concretização da atividade, o grupo constituído pelas crianças J, L, MO, MI, MRI e MAD e o grupo constituído pelas crianças EM, B, DA, K e MAR conseguiram compreender o intuito da atividade e realizá-la sem ajuda, demonstrando interesse, participação, curiosidade e empenho, envolvendo-se na atividade de forma positiva. Por outro lado, o grupo constituído pelas crianças MI, RC, GU, DI, FP e o grupo constituído pelas crianças RH, FS, GO e MRT necessitaram de algum apoio e auxílio na concretização da atividade, sendo que só se envolveram e estiveram mais participativos na atividade, após terem entendido o que se pretendia com a mesma.

1.2.2 Prática pedagógica no 1º CEB – 3º e 4º anos

O segundo estágio realizado em contexto do 1º CEB, foi concretizado no segundo ano do mestrado, no mesmo agrupamento e na mesma instituição que o primeiro estágio realizado no mesmo contexto. Este segundo estágio foi concretizado numa turma do 3º ano de escolaridade, com uma duração de cinco semanas, durante o período de tempo de 17 maio de 2021 a 18 de junho de 2021. Tendo em conta que este estágio decorreu no mesmo agrupamento e na mesma instituição, apenas irei proceder à caracterização da sala e da turma, uma vez que foram os aspetos que se alteraram do primeiro para o segundo estágio.

1.2.2.1. Caracterização da sala

A sala de aula do 3º ano de escolaridade situava-se no 1º andar da instituição. Era uma sala bastante ampla, que possuía uma grande zona de janelas que ocupava uma parede inteira, permitindo que esta fosse bastante iluminada.

No interior da sala de aulas, encontrava-se ainda a secretária da professora cooperante, onde havia um computador, e ao lado, um quadro interativo e um quadro magnético. Todos estes elementos eram utilizados durante as aulas, quer para a

resolução de fichas de trabalho, como para a projeção dos manuais (online), como também para a realização de atividades digitais e interativas. Ao canto da sala, encontravam-se espaços de arrumação com armários e estantes onde se encontravam as caixas com os materiais das crianças.

No que diz respeito ao plano semanal/diário, mais uma vez, este era construído pelas duas professoras titulares das turmas do 3º ano de escolaridade, de forma que as turmas estivessem em sintonia relativamente aos conhecimentos e aprendizagens realizadas.

A sala não continha trabalhos expostos concretizados pelas crianças nem cartazes alusivos aos diversos conteúdos abordados nas diferentes áreas curriculares. Expor os trabalhos das crianças não é apenas um ato decorativo, mas sim, um gesto de reconhecimento das suas realizações.

A professora cooperante não tinha um PT definido, contudo, proporcionava às crianças atividades interdisciplinares, como o projeto do “BEMat – Histórias levadas da breca”, e o projeto do “Bullying e regulação de stress”, que consistia num exercício de relaxamento, atividades extracurriculares e visitas de estudo, de acordo com os DAC (Domínios de Autonomia Curricular).

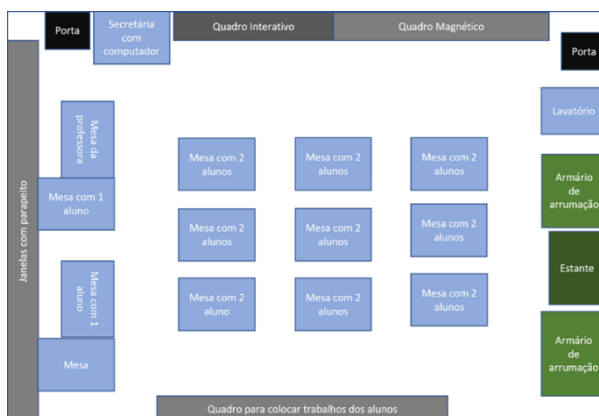


Figura 2 - Planta da sala de aula do 3º ano

1.2.2.2. Caracterização da turma

A turma do 3º ano de escolaridade, onde estagiei, era constituída por vinte crianças, das quais dezasseis eram rapazes e quatro eram raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, tal como se pode constatar no quadro abaixo:

Número de crianças	20 crianças
Géneros	4 raparigas e 16 rapazes
Idades	8 - 9 anos

	16 crianças com 8 anos de idade e 4 crianças com 9 anos de idade
--	--

Tabela 5 - Caracterização da turma do 3º ano

Nesta turma, encontravam-se duas crianças com NEE, sendo que uma delas possuía Síndrome de Asperger, e a outra criança tinha um grande défice cognitivo.

De um modo geral, a turma era assídua e pontual, sendo que as faltas eram devidamente justificadas pelos EE. As crianças demonstraram sempre muito interesse nas atividades propostas, tanto por nós, estagiárias, como pela professora cooperante, sendo uma turma composta por crianças muito meigas, uma vez que estavam sempre disponíveis para ajudar os colegas e os adultos. No que toca ao comportamento, a turma era muito conversadora e distraíam-se com alguma facilidade, perturbando o seu bom desempenho académico. Para além disso, era uma turma com ritmos de trabalho muito diferenciados.

As duas crianças com NEE eram acompanhadas por um professor de educação especial, por uma terapeuta da fala e uma delas também era acompanhada por uma psicóloga, estando as duas a desenvolver a capacidade da leitura e escrita através do método das 28 palavras. Uma destas crianças acompanhava a turma, oralmente, em alguns conteúdos da área curricular da Matemática, e com especial interesse nos conteúdos da área curricular de Estudo do Meio.

As outras duas crianças encontravam-se a frequentar o apoio educativo, sendo que uma delas realizava trabalho nas áreas curriculares do Português e da Matemática ainda ao nível do 2º ano de escolaridade.

A turma, de uma forma geral, apresentava maior interesse e participação na área curricular da Matemática e maiores dificuldades na área curricular do Português.

À semelhança do estágio na valência de JI, não apresento neste ponto qualquer atividade desenvolvida, uma vez que as irei apresentar e analisar no âmbito do processo investigativo que desenvolvi.

1.3. Percorso de desenvolvimento profissional

Na primeira parte deste relatório, procurei caracterizar e descrever, de forma concisa, o meu percurso ao longo dos quatro estágios curriculares que concretizei, apresentando as instituições, os ambientes educativos, os grupos/turmas de crianças/alunos, as aprendizagens que realizei e considereei mais relevantes, bem como, as dificuldades, desafios e preocupações que me foram surgindo ao longo desses mesmos estágios.

Ao longo do meu percurso académico, e através da PES nos contextos de Pré-Escolar (valência de Creche e JI) e do 1º CEB, no âmbito da licenciatura e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, foi-me permitido vivenciar diversas e incríveis aprendizagens e experiências muito significativas e positivas para a minha formação. A formação inicial de professores, deve oferecer oportunidades para experienciarem abordagens didáticas promotoras da flexibilidade e integração de saberes (Neto e Pombo, 2020). Para Medeiros (2015), o estágio supervisionado possibilita ao estudante a oportunidade de observar a rotina escolar, acompanhando o quotidiano de uma determinada turma e refletir sobre a atuação da professora e das suas práticas metodológicas (p. 3).

Quando chegava o momento de iniciar qualquer estágio sentia-me bastante curiosa, ansiosa e com algum receio, uma vez que, cada contexto educativo foi uma realidade diferente, o que requeria sempre uma preparação, igualmente distinta, da minha parte.

Relativamente à minha postura com os grupos de crianças com os quais tive o privilégio de contactar nos diferentes estágios, de um modo geral, considero que consegui criar laços e relações apaziguadoras com todas as crianças, tendo sempre em conta as suas características e necessidades individuais, transmitir-lhes segurança, confiança e bem-estar, auxiliá-los sempre que necessitaram, estimulá-las no seu desenvolvimento integral, transmitir-lhes conhecimentos e proporcionar-lhes aprendizagens lúdicas, dinâmicas e significativas. É desejável atingir, cada vez mais, uma escola inclusiva e não conseguir dar resposta a todas as necessidades e especificidades das crianças era algo que receava bastante e que me assustava, no entanto, acredito que sempre respeitei todas as crianças, individualmente, bem como os ritmos de aprendizagem e de trabalho de cada uma.

Ao longo de todos os estágios, surgiram desafios para ultrapassar, sendo que um deles foi no estágio de JI, pelo facto de só estagiar durante uma parte do dia (manhã ou tarde) e outro foi no estágio no 2º ano do 1ºCEB, devido à sua prolongada interrupção, consequência do confinamento. Contudo, com o auxílio das minhas supervisoras de estágio e das educadoras/professoras cooperantes, com as quais tive o privilégio de trabalhar, sempre consegui superar essas mesmas dificuldades e esclarecer todas as minhas dúvidas. Estas barreiras e desafios fazem parte e são uma mais-valia para a construção de conhecimento, para o crescimento e para o desenvolvimento de competências profissionais.

O facto dos estágios incluírem semanas de observação é fundamental para as semanas de intervenção, na medida em que conseguimos observar a dinâmica do grupo de crianças, o modelo pedagógico que a educadora/professora cooperante segue, os

interesses, curiosidade e necessidades do grupo de crianças e de cada criança, individualmente, bem como estabelecer interações de qualidade com as crianças.

Ter a oportunidade de estagiar em dois contextos distintos, ou seja, no Pré-Escolar e no 1º CEB, foi fundamental para compreender as duas realidades e a importância de preparar a criança para a transição de um contexto para o outro.

Quando começam a frequentar o 1º CEB, para algumas crianças é a primeira vez que estão a contactar com o contexto escolar, na medida em que, algumas delas nunca tinham frequentado o Pré-Escolar antes. Para algumas crianças, é ainda a primeira vez que contactam com outras crianças.

Em suma, os estágios são a componente mais prática de todo o curso e é fundamental e muito importante a oportunidade que nos é dada de contactarmos com diferentes práticas pedagógicas. É ainda uma mais valia passarmos por diferentes instituições e interagirmos com diferentes educadores/as e professores/as, bem como com diferentes grupos de crianças com características tão distintas. Todas as experiências vivenciadas nos diversos contextos educativos, irão contribuir bastante para a minha prática enquanto futura educadora/professora.

Parte II – Componente Investigativa

2.1. Contextualização, objetivo e questões do estudo

De um modo geral, a área da Educação Artística ainda é pouco considerada, principalmente no 1º CEB, uma vez que os/as professores/as valorizam e dedicam mais tempo a outras áreas de conteúdo, como a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio, por exemplo. Acabam por deixar, assim, um pouco de parte a área da Educação Artística, realizando com as crianças apenas algumas atividades no tempo que “sobra”, muitas vezes, sem nenhuma articulação com os conteúdos abordados nas restantes áreas curriculares e sem constituírem aprendizagens significativas para as crianças.

A área da Educação Artística é uma área privilegiada e com grandes potencialidades de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento para as crianças, uma vez que, são áreas de prazer, que trazem bem-estar e confiança às mesmas. Por isso, é fundamental que esta área venha a ser cada vez mais valorizada em todos os níveis de ensino, e que seja um trabalho contínuo, com uma intencionalidade educativa, sendo, por isso, também bastante importante apostar na formação dos/as educadores/as e professores/as nesta área.

Durante a formação inicial pude integrar e vivenciar diversas Unidades Curriculares na área da Educação Artística, e no primeiro estágio que concretizei, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, em contexto de Pré-Escolar, na valência de Creche, a educadora cooperante prestava alguma atenção às expressões artísticas, todas as semanas tinha um dia dedicado à expressão musical e outro dia dedicado à expressão físico-motora, nomeadamente, apesar de realizar, igualmente, com as crianças, noutras ocasiões, atividades integradas na área da Educação Artística. A educadora valorizava bastante o desenvolvimento dos sentidos, das emoções e o desenvolvimento motor.

Foi a partir da formação inicial e deste primeiro estágio, que me suscitou a curiosidade de compreender mais sobre a importância e o contributo da área da Educação Artística para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No estágio em Jardim-de-Infância, a educadora cooperante realizava algumas atividades dentro da área da Educação Artística, principalmente atividades de artes visuais. Nos estágios em 1º CEB, ambas as professoras cooperantes, com as quais concretizei os estágios realizavam poucas atividades na área da Educação Artística, privilegiando as outras áreas curriculares. Quando realizavam alguma atividade dentro desta área, eram atividades simples e individuais, sendo que não concretizavam

atividades em pequeno e/ou grande grupo transversais a determinados conteúdos de outras áreas curriculares.

Nestes últimos estágios em contexto do 1º CEB, senti ainda mais a necessidade de planear e concretizar atividades, em que a criança fosse o agente central do seu processo de aprendizagem, permitindo-lhes explorar e demonstrar as suas capacidades/potencialidades, bem como contribuindo para o seu desenvolvimento motor, social, cognitivo e afetivo. O processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças (Cardona, 2007, p. 11).

Ao longo dos estágios senti a necessidade de compreender a importância da área da Educação Artística nas práticas educativas. Quando as crianças realizam atividades na área da Educação Artística, ou seja, atividades mais dinâmicas, estas sentem-se sempre mais predispostas e motivadas. Interagem umas com as outras, como nas atividades em pequeno grupo, e estão no centro do processo de aprendizagem, desenvolvem determinadas competências, como a autonomia e a cooperação, por exemplo, que os irão ajudar não só na atividade que estão a desenvolver no momento, como também no desenvolvimento de outras atividades, noutras áreas curriculares e ainda em diversas situações que surjam nas suas vidas.

Deste pensamento, surgiu-me a curiosidade de compreender qual a importância da área da Educação Artística no desenvolvimento destas competências transversais, e de que modo o Educador/Professor pode, na sua estratégia e ação, criar essas oportunidades de desenvolvimento sendo esse o principal objetivo desta investigação.

As questões que me foram surgindo, de modo a despertar-me a vontade de conhecer mais sobre esta temática foram as seguintes:

1. Qual a importância da área da Educação Artística nas práticas educativas?
2. Qual o contributo da integração curricular para criar condições e oportunidades de construção de aprendizagens significativas?
3. Que estratégias do Educador/Professor poderão melhor promover essa integração?
4. De que forma a articulação entre diferentes áreas de conteúdos/curriculares pode promover o desenvolvimento de competências transversais?

Estas questões levaram-me a identificar alguns campos de estudo que percorri, numa revisão de literatura que me ajudasse a responder a essas questões.

2.2. Fundamentação teórica

2.2.1. Enquadramento curricular da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a Recomendação sobre a Educação Artística do Conselho Nacional de Educação, em Portugal, a aprendizagem artística para todos, desde idades precoces e nos diversos patamares de escolaridade, constitui uma intenção que tem marcado presença no sistema educativo, encontrando-se referida e até legitimada em inúmeros discursos e documentos curriculares (CNE, 2013).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento que não abrange apenas um nível de ensino, mas todo o sistema educativo. Neste documento são enunciados os princípios, os valores e as áreas de competências que visam a estruturação do trabalho educativo, de forma abrangente, inclusiva e transversal, em todos os níveis de ensino. Trata-se de um “perfil de base humanista”, centrado no indivíduo e na sua participação ativa, consciente e responsável na sociedade. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória engloba o que se pretende que os indivíduos alcancem ao longo de toda escolaridade, sendo, para isso, fundamental o papel da escola e a prática dos professores, de modo a garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação, através de uma ação educativa coerente e flexível. O “Perfil dos Alunos” (PA):

“aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (2017, p. 10).

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória estão enunciadas Áreas de Competências que são, nomeadamente, linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo. Estas áreas são complementares e nenhuma delas corresponde a uma área curricular específica, uma vez que em todas as áreas estão envolvidas diversas competências teóricas e práticas, favorecendo “o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (PA, 2017, p. 19).

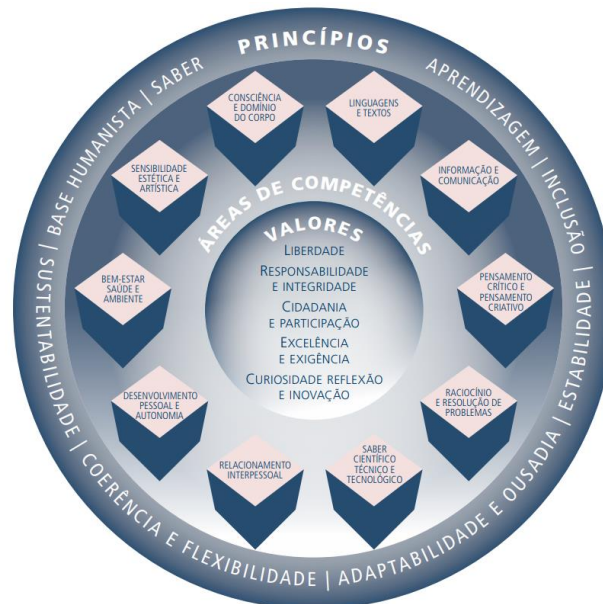


Figura 3 - Áreas de Competências presentes PA (2017)

A Educação Artística está implícita em todas as Áreas de Competências por ser uma área promotora e facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem e pelo seu carácter transversal e interdisciplinar. Contudo, pode-se destacar as seguintes áreas: informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; desenvolvimento pessoal e autonomia; consciência e domínio do corpo; pensamento crítico e pensamento criativo e sensibilidade estética e artística.

As Áreas de Competências correspondem a conexões significativas e complexas entre conhecimentos, capacidade e atitudes que permitem uma ação contextualizada e informada nos diferentes contextos e “são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (PA, 2017, p. 9).

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) estão ainda evidenciados diversos princípios e valores que são fundamentais para uma “qualificação individual” e para “uma cidadania democrática” (p. 15).

Em relação às Aprendizagens Essenciais, estas assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado das crianças, em concordância e com vista ao desenvolvimento das diferentes Áreas de Competências que estão inseridas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018).

Neste documento estão inseridos os princípios curriculares para cada ano de escolaridade nas diferentes áreas curriculares, que estão organizados por domínios e

onde estão expressos e detalhados os descritores ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes. Ao nível desta tríade de elementos, e tendo em conta a Direção-Geral de Educação, as AE abrangem:

- a)** o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos);
- b)** os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- c)** o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina — na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas —, num dado ano de escolaridade.

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais considera bastante importante a presença das artes no currículo do ensino básico, na medida em que as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam a vida das pessoas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive (ME, 2001, p. 149).

Neste documento estão mencionadas as competências gerais a alcançar, gradualmente, ao longo da educação básica, através de princípios e valores orientadores do currículo, necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos. O desenvolvimento dessas competências gerais concretiza-se através de uma operacionalização de carácter transversal, em que todas as áreas curriculares estão integradas, de modo a desenvolver em cada área do conhecimento as competências específicas para a aprendizagem dos alunos (2001, pp. 15-16).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são o documento curricular que está na base da orientação da ação educativa na Educação Pré-Escolar, e coloca a criança como um “o sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9).

A Educação Artística, nas OCEPE, está inserida na área de expressão e comunicação, e é uma área que integra diferentes domínios, sendo que, se pretende que exista uma articulação desses mesmos domínios, uma vez que, estabelecem entre si uma íntima relação, e constituem formas de linguagens essenciais para a criança criar interações com os outros, exteriorizar os seus sentimentos, pensamentos e emoções de forma própria e criativa, e compreender o mundo ao seu redor.

A área de expressão e comunicação é considerada uma área básica, na medida em que, “incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que

permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida” (OCEPE, 2016).

Em relação ao 1º CEB, a área da Educação Artística é uma área curricular e está integrada no currículo, contudo, muitas vezes, os/as professores/as não lhe dedicam o tempo que ocupam no horário escolar das crianças ou nem integram esta área nas suas práticas pedagógicas, impossibilitando às crianças a oportunidade de alcançarem aprendizagens significativas na área da Educação Artística. Esta área é ainda um importante veículo para aprendizagens de diversos conteúdos, através da articulação da Educação Artística com outras áreas curriculares, na medida em que, é uma área de prazer, que promove bem-estar, curiosidade, interesse e motivação às crianças. Citando Hamido et al. (2017):

“Não são (...) os conteúdos que dão conteúdo à Educação, mas sim o conjunto de conteúdos considerados necessários num dado momento e num dado contexto, organizados de determinada maneira, com uma dada sequência, articulados entre si e/ou mobilizados no seu conjunto, no contexto do desenvolvimento e gestão do currículo que esses conteúdos servem.” (p. 5).

Esta ideia é reforçada pelo CNE, uma vez que, apesar de fazerem parte do plano curricular do 1.º ciclo, as Expressões Artísticas acabam por ser remetidas para a periferia do currículo por uma diversidade de razões a que não será alheia, por um lado, a perceção dos próprios professores sobre a sua impreparação para as desenvolver e, por outro, a atribuição de tempos mínimos à Educação Artística (2013).

Tendo em conta o Despacho n.º 5908/2017, a promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.

Para finalizar, e entre as recomendações que o CNE (2013) realiza para a integração da área da Educação Artística no currículo e na organização do ensino, destaco duas:

- A necessidade de valorização da sensibilidade e dos vários tipos de inteligência; o reconhecimento da importância da educação estética na motivação para as aprendizagens; no desenvolvimento da expressão e criatividade individual (...);

- Apelo ao reforço desta dimensão cultural e estética na formação de professores de todos os níveis, de modo que estes tenham um acesso mais facilitado à docência na

área das artes e que frequentemente não ofereçam as condições mínimas para a aquisição de competências práticas.

2.2.2. A importância da Educação Artística na formação da criança

A Educação Artística é uma área privilegiada pelo seu carácter universal e transversal e pelo seu contributo no desenvolvimento integral dos indivíduos. Permite, ainda, a oportunidade de estabelecer e desenvolver interações de qualidade. Segundo a UNESCO:

“A cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência” (2006, p. 5).

Read (1966), citado por Silva (s.d.), afirma que “toda criança é criança é um artista de qualquer tipo cujas capacidades especiais, mesmo que insignificantes, devem ser encorajadas como contributo para a riqueza infinita da vida em comum”.

A importância da Educação Artística encontra-se refletida em diversos documentos curriculares. Tendo em conta o Currículo Nacional do Ensino Básico, “a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (2001, p.149).

A Educação Artística é uma forma das crianças expressarem os seus sentimentos e emoções, permitindo às crianças adquirirem as ferramentas necessárias e apropriadas para ultrapassarem os desafios e dificuldades com que se irão deparar ao longo das suas vidas. Tal como nos diz Sampaio (2016), os alunos precisam de veículos educacionais que lhes permitam a exploração dos seus sentimentos e emoções e é a aprendizagem artística que lhes abre caminho para esse conhecimento pessoal (p.107). A autora afirma ainda que:

“a capacidade de controlar, identificar e reconhecer as suas próprias emoções contribuem consideravelmente para um relacionamento estável num determinado grupo” (p.107).

Com a área da Educação Artística não se pretende formar artistas, interiorizar conceitos teóricos sobre arte ou proceder ao ensino da utilização de técnicas de arte. Para Sousa (2003), a Educação Artística pressupõe que as letras, as ciências, as técnicas e as artes tenham a mesma ponderação na organização curricular, para que

haja equilíbrio, proporcionando às crianças uma equilibrada formação cultural uniforme, geral e coerente (p. 63).

Na sua obra “Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas” (2003), Alberto Sousa salienta a diferença entre esses mesmos dois termos, Educação pela Arte e Artes na Educação, referindo que a Educação pela Arte tem como objetivo a formação equilibrada da personalidade da pessoa no seu todo, englobando todas as expressões, sendo o objeto de estudo a própria pessoa. Por outro lado, o objetivo das Artes na Educação prende-se pela integração da educação cultural na formação da pessoa, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural. Neste sentido, este conceito quebra a globalização de todas as expressões, incluindo apenas uma expressão específica, de acordo com os conhecimentos que se pretende que as crianças adquiram, sendo o objeto de estudo não a pessoa, mas a pintura, a música, a dança ou o teatro (p. 69).

A Educação Artística sendo uma área reconhecida pelo seu carácter globalizador, que embarca diferentes expressões artísticas com linguagens próprias e com materiais e técnicas específicas, proporciona à criança inúmeras e diversificadas descobertas e explorações sensoriais, ajudando-a a compreender e a atribuir significado à sua realidade e ao mundo que a rodeia e contribuindo para a valorização da própria criança e das aprendizagens significativas que esta adquire. Para além de contribuir para o desenvolvimento motor e social da criança, a Educação Artística favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional, uma vez que, desperta na criança interesses e curiosidades que servem como ponto de partida para a motivação de aprender.

Na educação pela música o objetivo não é a música, mas “a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (Alberto Sousa, 2003, p. 18). De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), “a música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre a razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro” (p. 165).

A expressão dramática é considerada uma expressão altamente globalizadora, na medida em que engloba diferentes dimensões (plástica, musical, movimento, entre outras) e “é uma prática de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens”, estabelece “o elo de ligação entre a escola, a família e o meio, condição essencial para que a aprendizagem ganhe novos sentidos e se reflita no prazer de aprender”, conferindo-lhe, assim, o estatuto de

expressão privilegiada da Educação Artística. (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 177).

A dança é outra forma de expressão da criança. O movimento humano é uma consequência de vivências e experiências do indivíduo que dão sentido ao seu comportamento onde estão inseridos, através da linguagem não verbal. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), “o movimento humano está fortemente impregnado de significados e emoções, mostra-nos os valores, as atitudes, as crenças de uma cultura através da produção física de acções, gestos e posturas. No domínio artístico será fácil de confirmar que o estilo, a estrutura, o conteúdo e a própria interpretação de uma peça coreográfica são em parte, determinados pela visão de sociedade que se tem” (p. 183).

Em relação às artes plásticas, Sousa (2003) afirma que o principal objetivo da expressão plástica é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. É uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades (p. 160). O autor salienta ainda que a criança, quando desenha ou pinta, não o faz com a intenção de criar qualquer obra para ser contemplada ou avaliada por outras pessoas. O objetivo da sua ação criadora não é o desenho ou a pintura em si, mas a catarse das suas forças inconscientes mais profundas (p. 167).

Em suma, a Educação Artística é essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças. As diferentes expressões, de carácter globalizador, possibilitam à criança exteriorizar os sentimentos e emoções, bem como as suas visões sobre a sua realidade e do mundo que a rodeia. Através da Educação Artística, a criança adquire inúmeras competências motoras, cognitivas, sociais e psicológicas.

2.2.3. O contributo da integração curricular para o desenvolvimento de aprendizagens significativas

Tendo em conta os diferentes programas e os inúmeros conteúdos propostos a serem lecionados e trabalhados em cada uma das diferentes áreas curriculares, os/as professores/as tendem, nas suas práticas pedagógicas, a repartir os conteúdos, como se eles fossem estanque e não existisse nenhuma interligação entre eles, e a dar mais importância a determinadas áreas curriculares, as ditas “principais”, do que às restantes.

Com esta fragmentação de conteúdos e conseqüentemente de conhecimentos, as aprendizagens das crianças não são significativas, na medida em que, o pensamento parece que é construído por partes e não de forma estruturada, não permitindo às

crianças estabelecer uma conexão entre os conhecimentos prévios que estas já possuem e os novos conhecimentos que estão a adquirir.

Em primeiro lugar, é importante compreender o que queremos dizer quando falamos em aprendizagem significativa. Segundo Ausubel (citado por Moreira, 2011):

“Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito” (Moreira, 2011, p. 26).

Silva e Silva (2017) reforçam esta ideia afirmando que “a aprendizagem significativa, é aquela que leva em conta o conhecimento prévio do aluno interagindo com o que será ensinado. Isso não significa que qualquer conhecimento prévio deve ser levado em conta, apenas conhecimentos especificamente relevantes, pois será esses conhecimentos que darão significado a um novo conhecimento que é apresentado ao aluno ou por ele descoberto” (p. 2).

Assim, o conceito de aprendizagem significativa vem desconstruir os pressupostos do ensino “tradicional”, em que a aprendizagem é realizada de forma mecânica, no sentido em que, os novos conhecimentos são armazenados na estrutura cognitiva da criança de forma arbitrária, estabelecendo pouca ou nenhuma relação com os conhecimentos prévios que a criança já possui.

Tendo em conta o documento curricular Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo (2004), as aprendizagens significativas “relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (p. 23).

Após clarificarmos o conceito de aprendizagem significativa, podemos afirmar que a aprendizagem significativa pressupõe uma aprendizagem globalizadora, integrada e unificada, numa perspetiva de um currículo lógico e coerente. Para Pacheco et al. (2000), o currículo coerente “é aquele que permanece uno, que faz sentido como um todo e cujas peças, quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade” (p. 42).

Para Alonso, a conceitualização de integração curricular visa alcançar “um sentido educativo e coerente aos diferentes projectos específicos que orientam a intervenção educativa, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos” (Alonso, 2002, p. 63).

Nas atividades curriculares, é importante para as crianças a forma como são apresentados os conteúdos e como estes vão ao encontro dos seus conhecimentos e interesses prévios e a forma como promovem a compreensão e resolução de problemas pessoais e sociais. Assim, “quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade e maior será a sua transferência e funcionalidade para efetuar novas aprendizagens, numa multiplicidade de contextos e situações, ou para resolver os problemas do quotidiano” (Alonso, 2002, p. 69).



Figura 4 - Dimensões da Integração Curricular de Alonso (1997)

No esquema acima, pudemos observar as dimensões presentes no modelo de integração curricular de Alonso (1997, referidas por Alonso, 2002). Uma aprendizagem globalizadora e significativa implica um trabalho cooperativo entre alunos e professores, e o meio constitui-se como meio de aprendizagem, articulando o conhecimento do quotidiano com o conhecimento escolar, para o qual contribui uma parceria entre diversos conteúdos, uma vez que o conhecimento é visto como integrado, para o qual contribuem todas as áreas curriculares.

Uma integração de saberes requer uma autonomia curricular, por parte do/a docente, uma vez que, lhe cabe o papel de articular, flexibilizar e diversificar o currículo de acordo com o contexto educativo em que se encontra, de forma que a aprendizagem que ocorre seja significativa, ou seja, que faça sentido e tenha significado para quem a recebe.

De forma a planear o trabalho de forma articulada, integrada e com significado, o/a docente deve ter em consideração os conhecimentos e interesses prévios das crianças que devem servir como “pontos de partida onde se ancora a identificação e projeção afetiva indispensáveis aos processos de ampliação, aprofundamento, expansão do campo de conhecimento que a aprendizagem significa e que à educação cabe promover” (Roldão et al., 2018, p. 99).

Enquanto prática diferenciada, que procura atribuir significado às aprendizagens e no desenvolvimento de competências pessoais para as crianças, a integração

curricular visa o “aumento de oportunidades de integração pessoal e social através da organização de um currículo à volta de questões significativas, reconhecidas de forma colaborativa entre alunos e professores” (Beane, 2002, p. 30).

O mesmo autor salienta que “a inclusão de questões pessoais paralelos aos problemas sociais parte da possibilidade democrática de integrar interesses pessoais e sociais... e como tal, a integração do conhecimento provém da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas” (2003, p. 96)

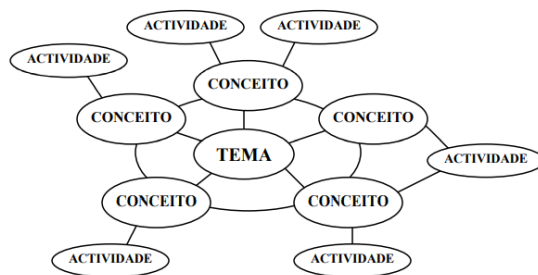


Figura 5 - Integração Curricular por Beane (2003)

A figura acima demonstra como a integração curricular consiste numa noção de currículo que procura estabelecer relações em várias direções, permitindo ainda a possibilidade de quem aprende incluir as suas próprias experiências, demonstrando que as crianças devem ter um papel ativo nas atividades curriculares. (Beane, 2003, p. 99).

Pombo estabelece três cenários de integração curricular: pluridisciplinaridade/multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Pombo (1994), define pluridisciplinaridade como “qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, associação essa que, não exigindo alterações na forma e organização do ensino, supõe contudo algum esforço de coordenação entre os professores dessa disciplina”. A interdisciplinaridade é qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto, a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese, relativamente ao objecto comum”. Por último, por transdisciplinaridade entende-se “o nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar num sistema de ensino. Tratar-se-ia então da unificação de duas ou mais disciplinas, tendo por base, a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector, mais ou menos, alargado do saber” (pp. 12-13).

De acordo com Klein (2008), do ponto de vista integrador, “a interdisciplinaridade requer um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma

larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar, profissional e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador” (p. 121).

Assim, na abordagem de uma integração curricular destaca-se a importância do conhecimento e da realidade, para fundamentar as abordagens articuladas de saberes. Deste modo, a promoção de um ensino integrado, de aprendizagens significativas e diversas e a prática de um currículo coerente e lógica pode ser concretizada perante diversos cenários e implica uma interligação entre conteúdos, que até então eram vistos como disciplinares, de forma a proporcionar aos alunos uma aprendizagem inovadora e de melhor qualidade, onde a democracia e a cooperação têm um lugar privilegiado.

2.2.4. Desenvolvimento de competências transversais

O conceito de competência é polissêmico, na medida em que, não tem uma definição estanque, pois pode ser compreendido de diferentes contextos e abordagens.

Segundo Fleury e Fleury (2001), competência “é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa” (p. 184). Os mesmos autores definem, ainda, competência como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas” (p. 185).

O CNE publicou um estudo, designado “Saberes Básicos para todos os cidadãos do século XX”, cuja finalidade é “reflectir criticamente acerca da natureza dos saberes considerados como essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas (e próximas futuras) e suas implicações em termos de conceptualização curricular no âmbito do ensino formal” (p. 16).

No presente estudo, Cachapuz et al., (2002), definem saberes básicos como:

“Competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática” (p. 17).

Os autores referem ainda que estas “ferramentas” (conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias) devem ser orientadas para a ação (isto é, saberes mobilizáveis num dado contexto, de forma crítica e reflexiva, e não saberes simplesmente teóricos), serem transversais (atravessarem os modos convencionais de organização do conhecimento, isto é, as disciplinas) e serem inteligíveis à luz das propostas educativas da UNESCO (1996) consagradas através da conhecida “fórmula”

dos quatro saberes, isto é, “aprender a ser”, e suas subordinadas “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos (2002, p. 17).

Posto isto, de seguida são enunciados, de forma aleatória, os cinco saberes básicos referidos pelos autores:

- 1. Aprender a aprender:** está na base das aprendizagens autónomas e implica o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, de forma a mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação, bem como avaliá-la, de forma crítica, tendo em vista transformá-la em conhecimento. Sem este saber não há aprendizagem ao longo da vida.
- 2. Comunicar adequadamente:** As vertentes abrangidas por esta competência são o domínio da língua materna e de uma língua estrangeira, o uso da imagem e expressão corporal, de modo a fazer-se entender pelos outros e a exploração das TIC, como meio de comunicação, quer presencial quer à distância. Nesta competência, é essencial saber usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação.
- 3. Cidadania ativa: Saber** agir, responsabilmente, do ponto de vista pessoal e social, no quadro das sociedades modernas, abertas e democráticas. Esta competência privilegia os valores, de forma a agir numa ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância, saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de géneros e sensibilizar para o desenvolvimento sustentável.
- 4. Espírito Crítico:** Competência que não se desenvolve no abstrato, mas por conhecimentos multidisciplinares. Capacidade de prever uma situação e emitir uma opinião pessoal, com base em argumentos. Contribui para o exercício plena da cidadania em sociedades democráticas.
- 5. Resolver situações problemáticas e conflitos:** Competência que mobiliza conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos de uma dada situação e que pode envolver estratégias tão diferenciadas como as relativas à tomada de decisões, processos de pesquisa, transferência e integração da informação, bem como competências de mediação e negociação.

Para Jardim e Pereira (2006), competência é a “capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, de modo a ser bem-sucedido” (p. 43).

Os autores distinguem competências em três categorias distintas:

- 1. Competências básicas:** competências adquiridas, por excelência, na infância e no início da adolescência nos sistemas formais de educação e de formação, como por

exemplo, a capacidade de leitura e de escrita e a capacidade de realizar operações matemáticas simples.

2. **Competências transversais:** competências que são comuns a diversas atividades, por serem transferíveis de função para função e pela sua relevância no desenvolvimento pessoal, social e profissional. As competências transversais podem ainda ser divididas em três subcategorias: as competências intrapessoais, tais como o autoconhecimento, a autoestima e a autorrealização; competências interpessoais, nomeadamente a empatia, a assertividade e o suporte social; e as competências profissionais, particularmente a criatividade, a cooperação e o espírito de liderança. Estas competências são adquiridas, especialmente, na interação com os outros e na formação não formal.
3. **Competências técnicas:** competências que estão diretamente relacionadas com uma profissão e podem ser adquiridas, de certa forma, nos sistemas regulamentares de educação e formação e também no exercício de uma atividade laboral.

Ainda de acordo com Jardim e Pereira (2006), o desenvolvimento de competências implica três níveis de aprendizagem:

1. **Saber-saber:** refere-se ao domínio cognitivo, ou seja, à aquisição de conhecimentos.
2. **Saber-ser:** refere-se ao domínio afetivo, ou seja, à forma de estar e de ser de cada indivíduo.
3. **Saber-fazer:** refere-se ao domínio da vontade, ou seja, o que respeita aos comportamentos humanos.

Posto isto, podemos constatar que o desenvolvimento de competências é imprescindível nas primeiras idades e deve incluir um conjunto de competências básicas e transversais, que conduzem ao progresso dos processos cognitivos, afetivos e sociais que favorecem a construção ativa de conhecimento, promovem bem-estar, são a base das relações interpessoais, são fundamentais no confronto face à dificuldade das interações na complexa sociedade atual e são indispensáveis no desempenho profissional. Assim, importa compreender de que forma a integração das diferentes áreas de conteúdo/curriculares contribui para uma aprendizagem que conduz ao desenvolvimento de competências transversais.

2.2.4.1. Cooperação

Ao longo da revisão da literatura, constatei que muito autores se referem ao conceito “colaboração” e ao conceito “cooperação”, como sinónimos. Contudo, existem autores que afirmam que ambos os termos não possuem o mesmo significado, apesar da existência de uma cultura colaborativa só ser possível se existir momentos que proporcionem e promovam a aprendizagem cooperativa (Cunha e Uva, 2016, p. 136).

De acordo com Gasparini et al. (2007), a colaboração é um trabalho conjunto, onde cada integrante do grupo realiza uma parte da tarefa de um trabalho específico e ao final do trabalho, as partes realizadas por cada integrante do grupo, são unidas e compiladas, formando então o trabalho como um todo. Por outro lado, a cooperação é definida como um trabalho em equipa, um processo de interação contínua, onde todos os membros do grupo trabalham para construir juntos as suas ideias e desenvolverem determinado trabalho, de forma coletiva.

De entre as diversas metodologias que existem, o que acontece, na maioria das vezes, nas práticas escolares é o/a professor/a assumir-se no centro da transmissão de conhecimentos e as crianças como meros recetores dessa transmissão. Este método, o chamado “método tradicional” de ensino, resulta num ensino mais individualista e competitivo por parte das crianças, impossibilitando a partilha de conhecimentos e de interações de qualidade, bem como o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, a colaboração e a ajuda mútua. Deste modo, a aprendizagem cooperativa, sendo uma estratégia de ensino baseada na interação social, é uma alternativa eficaz ao ensino tradicional (Brito e Simões, 2014).

As competências sociais são “ensinadas”, não da forma de transmitir, mas sim através de experiência e vivência de situações reais e simuladas. Estas competências são, normalmente, integradas nas atividades da sala de aula, e realçam-se de modo sistemático e recorrente (Brito e Simões, 2014).

Tendo em conta Reis (2011), “o trabalho e a aprendizagem com outras pessoas envolvem um conjunto complexo de competências sociais/interpessoais e de gestão de pequenos grupos” (p. 11).

O autor esclarece ainda que o movimento da aprendizagem cooperativa surgiu como parte integrante de um processo com o objectivo duplo de facilitar relações positivas entre etnias e de aumentar o desempenho académico e as competências sociais dos alunos (Reis, 2011, p. 15).

Para Cunha e Uva (2016), “a aprendizagem cooperativa traz uma nova atitude para com os alunos, ou seja, estes deixam de apresentar um papel passivo para serem as figuras centrais do seu processo de aprendizagem”. As autoras afirmam ainda que as interações sociais têm vindo a assumir uma maior importância no desenvolvimento cognitivo das crianças, tal como a aprendizagem cooperativa tem sido descrita como uma forma eficaz de praticar de modo concreto a diferenciação em sala (p. 137).

Uma das características mais importantes da metodologia o trabalho cooperativo é a “aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, de que só conseguem alcançar

os seus objetivos individuais se os restantes membros alcançarem os seus” (Cunha e Uva, 2016, p. 138).

A aprendizagem cooperativa assenta na organização da turma em grupos de trabalho mistos e heterogéneos, constituídos por um pequeno número de elementos, que trabalham de um modo cooperado com vista à realização de tarefas e atividades que levam à aquisição de conhecimentos académicos e à valorização e respeito dos ideais de solidariedade, conjugação de esforços e responsabilização individual (Pereira e Sanches, 2013, p. 122).

De acordo com Monereo e Gisbert (2002, citados por Cunha e Uva, 2016), o/a professor/a apresenta-se como um engenheiro da aprendizagem cooperativa e não como um técnico, ou seja, terá que saber muito bem o que está a aplicar, sendo capaz de realizar os ajustes necessários à realidade em que se encontra e realizar alterações sempre que as considere pertinentes (p. 140).

Em suma, cada vez mais se aborda a importância de desenvolver estratégias que estimulam a aprendizagem cooperativa, que constitui uma metodologia facilitadora da promoção de atitudes e competências cooperativas nas crianças. Estas competências facilitam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e aquisição de conhecimentos. Na perspetiva da metodologia de uma aprendizagem cooperativa, as crianças são os agentes principais do seu próprio processo de aprendizagem, na construção ativas de conhecimentos, na exploração das diferentes áreas de conteúdo/curriculares, resultando numa aprendizagem global, integrada e de melhor qualidade.

2.2.4.2. Criatividade

Sousa (2003) diferencia os conceitos de “criação” e “criatividade”. Para o autor, criação refere-se ao aparecimento real de uma coisa, de uma obra que não existia antes, por ação deliberada e consciente de um ser. Por outro lado, criatividade é uma capacidade ou aptidão humana para produzir ações intelectuais inteiramente novas e desconhecidas de quem as produz. Pode tratar-se de produtos da imaginação ou de sínteses mentais, mas produzindo sempre conhecimentos novos, constituindo, por isso, uma capacidade mais importante que a de aprendizagem de conhecimentos. Assim, “a criatividade é a causa e a criação o efeito”.

De acordo com Vigotski (1930/1990, citado por Borges e Mozzer, 2008), podemos observar a criatividade infantil expressa nas brincadeiras das crianças, desde uma idade bastante precoce. Quando uma criança pequena imagina montar num cavalo, brincar com bonecas, imagina-se como mãe, ela está a expressar um nível primário de criatividade. Claro que nessas brincadeiras, as crianças reproduzem boa

parte do que elas veem e vivem, portanto, a maior parte deste comportamento é imitativo, mas esses elementos de experiências anteriores não são sempre reproduzidos nas brincadeiras exatamente como eles aconteceram na realidade, existindo uma recombinação de elementos ou atividade criativa combinatória que resulta na construção de uma nova realidade e que, segundo este autor, estão relacionadas com as necessidades da criança (p. 7).

A capacidade criadora não é algo específico e exclusivo das áreas da Educação Artística, a criatividade está presente em todas as áreas, uma vez que, “é importante para a resolução adequada e original de problemas já existentes ou para intervir em problemas que se colocam pela primeira vez. Ela está presente em todos os domínios da atividade humana, desde os mais quotidianos aos mais experimentais” (Leitão, 2006, p. 89).

O educador/professor tem um papel fundamental na promoção de oportunidades criativas para as crianças, na medida em que, estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples que a simples execução reprodutiva (Sousa, 2003, p. 106).

Posto isto, o mundo interior da criança é um conjunto de representações, sentimentos e crenças que a criança tem a necessidade natural de exprimir, para si e para os outros, aquilo que pensa e aquilo que sente. A criatividade surge como uma “ferramenta” fundamental na sociedade contemporânea, devido à sua evolução, às recorrentes alterações que acontecem e aos constantes desafios que se colocam aos indivíduos.

Tendo percorrido um conjunto de conceitos que precisei clarificar para melhor identificar as minhas próprias questões, apresento em seguida o modo como desenvolvi o estudo que decidi empreender.

2.3. Metodologia

A metodologia refere-se ao estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, dos seus fundamentos, da sua validade e da sua relação com as teorias científicas (Oliveira, 2011, p. 7). Assim, neste tópico serão apresentadas as opções metodológicas; os participantes do estudo; o processo de análise e recolha de dados, apresentando as situações de aprendizagem proporcionadas e materiais utilizados em dois contextos distintos, pré-escolar e 1.º CEB e as conclusões apreendidas, durante todo o processo investigativo.

2.3.1. Opções metodológicas

Uma investigação em educação poderá seguir várias vertentes metodológicas. Num trabalho de investigação, a eleição do tipo de metodologia a ser utilizada é influenciada pela problemática e pelas questões de investigação.

O presente estudo apresenta uma metodologia de natureza qualitativa, uma vez que, e segundo Minayo (2002), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. (...) ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (pp. 21-22).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação do tipo qualitativo possui cinco características típicas:

- 1) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2) Os dados recolhidos são descritivos, na medida em que, apresentam-se em forma de palavras ou imagens;
- 3) Os investigadores da investigação de carácter qualitativo interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, partindo da observação;
- 5) As experiências, vivências, bem como as interpretações que os participantes elaboram a partir das mesmas, são tidas em conta.

Uma investigação qualitativa atribui bastante importância ao contacto com o meio, à observação direta, às experiências e vivências, bem como às interações, sendo, por este motivo, muitas vezes designada de “naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 17).

Para Bento (2012), a investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos, sendo que, o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações, em vez de números (p. 1).

Aliada à investigação de natureza qualitativa, e para uma melhor complementação da mesma, esta assumirá a modalidade de investigação-ação, sendo que este tipo de metodologia “utiliza em simultâneo a ação e a investigação num

processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca, 2012).

De acordo com Coutinho et al. (2009), o método investigação-ação pode ser descrito como uma família de metodologias de investigação que incluem ação e investigação ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Em cada ciclo, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência obtida no ciclo anterior (p.360).

Castro (2010) afirma que “a utilização da investigação-ação em educação providencia bases conceituais e metodológicas que ajudam o professor a compreender a ação educativa, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem dos alunos”.

O exercício investigativo irá permitir-me refletir acerca do desenvolvimento profissional, que ocorreu durante as diferentes práticas pedagógicas, resultando num processo de reflexão sobre a ação e de autoanálise. Segundo Coutinho et al. (2009):

“Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (p. 358).

A investigação da minha própria prática pedagógica irá permitir refletir sobre o que experienciei e vivenciei nos diferentes ambientes educativos, enquanto docente em formação inicial, avaliar os aspetos positivos e negativos da minha ação, bem como os aspetos e melhorar e compreender de que forma posso evoluir na minha formação pessoal e profissional. Para Batista (2010), a reflexão sobre a ação pode ocorrer geralmente depois da ação e baseia-se numa análise e reformulação da prática, de modo a melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Permite uma avaliação mais ponderada sobre a ação (p. 58).

2.3.2. Questão investigativa e objetivos do exercício investigativo

A questão investigativa que foi desenvolvida no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, consiste em compreender qual o contributo da área da Educação Artística para o desenvolvimento de competências transversais nas crianças.

Como referi no capítulo anterior, esta questão surgiu da vontade em perceber a importância e a implicação que a área da Educação Artística tem na prática pedagógica nos diferentes contextos educativos, e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Tendo em conta a questão investigativa, defini os seguintes objetivos para o exercício investigativo:

1. Compreender a importância da área da Educação Artística na formação das crianças;
2. Identificar o contributo da articulação entre as diferentes áreas de conteúdo/ curriculares, nomeadamente envolvendo a Educação Artística, para a promoção do desenvolvimento de competências transversais;
3. Reconhecer estratégias que promovam a integração curricular nas práticas pedagógicas;
4. Identificar em especial de que modo pode ser usado o trabalho cooperativo e criativo como promotor de competências transversais.

2.3.3. Contexto e participantes do estudo

Os estágios, locais e fontes de recolha de dados que estão na base do exercício investigativo, já foram realizados em tempo de pandemia, o que resultou em algumas limitações no que diz respeito a essa mesma recolha, nomeadamente na utilização de materiais e no tempo de estágio, principalmente no estágio na valência de Jardim-de-Infância, por não ter sido permitida a presença das duas estagiárias na sala em simultâneo, sendo que uma estagiava no período da manhã e a outra no período da tarde.

Os participantes do estudo fui eu própria, como estagiária em formação inicial e foram dois grupos de crianças, com os quais tive o privilégio de desenvolver a minha prática profissional, enquanto estagiária. Um dos grupos de crianças frequentava a valência de Jardim-de-Infância, era constituído por vinte crianças, das quais sete eram raparigas e treze eram rapazes e tinham idades compreendidas entre os três e os quatro anos. O outro grupo de crianças era uma turma que frequentava o 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, era constituída por vinte crianças, das quais quatro eram raparigas e dezasseis eram rapazes. Não se trata de um exercício investigativo comparativo, por isso, o facto dos dois grupos de crianças serem constituídos pelo mesmo número de crianças é mera coincidência.

As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações (Bogdan e Biklen, 1994, p. 77). Assim, tendo em conta os princípios éticos numa investigação e de forma a respeitar todos os participantes, a identidade e privacidade dos mesmos será preservada, bem como se irá manter o anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos.

2.3.4. Instrumentos de recolha e análise de dados

O facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações (Barbosa, 2012). Assim, tendo em conta a questão investigativa e os objetivos do estudo, foram utilizadas várias técnicas e instrumentos, tais como, a observação participante, registadas em notas de campo, análise documental, reflexões escritas sobre cada atividade, registos fotográficos e registos de áudio.

A observação participante foi bastante importante, na medida em que me permitiu observar as interações entre as crianças e entre as crianças e a educadora/professora, principalmente no início da prática pedagógica. Para além disso, possibilitou-me averiguar as atitudes/comportamentos das crianças, bem como as capacidades/competências que estas evidenciavam. Um observador é considerado participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo. Um importante contraste neste processo é o grau de envolvimento, com as pessoas e nas atividades que se observa (Alferes et al., 2017).

De acordo com Florêncio et al. (2019), este tipo de instrumento investigativo “é a forma de observação mais utilizada na pesquisa qualitativa e consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação”. Os mesmos autores afirmam ainda que uma das vantagens deste tipo de observação é a facilidade de acesso aos dados, enquanto a desvantagem se refere às restrições que existem no acesso ao campo da subcultura estudada (2019).

A observação participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa (Correia, 2009, p. 31).

O resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). Segundo os mesmos autores, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O segundo é reflexivo, ou seja, a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (1994, p.152). Tendo em conta Coutinho et al. (2009), as notas de campo “aplicam-se nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural e caracterizam-se pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto”.

A análise documental, nomeadamente dos documentos curriculares, permitiu-me compreender melhor a transversalidade da área da Educação Artística e a importância de integrar diversas áreas de conteúdo/curriculares para aprendizagens mais significativas. De acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais, estas “Permitem libertar espaço curricular para que, em cada escola, se possa promover trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens previstas nos demais documentos curriculares, com aprofundamento de temas, explorações interdisciplinares diversificadas, mobilização de componentes locais do currículo, entre outras opções, no âmbito dos domínios de autonomia curricular” (DGE, 2018).

Para além da análise documental, as fotografias e os áudios foram outro tipo de instrumento utilizados na recolha de dados. Os registos de áudio, principalmente, proporcionaram-me evidenciar as reações das crianças e o que estas comunicavam ao longo da realização das diferentes atividades. Para além disso, possibilitaram-se ainda registar ideias e sugestões das crianças, de forma a envolvê-las no seu próprio processo de ensino-aprendizagem e na construção de conhecimentos.

Coutinho (2009) revela a importância destes instrumentos, explicando que a fotografia “é uma técnica de excelência na investigação-ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade”. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e frequentemente analisadas indutivamente (p. 183). Estes registos auxiliam no momento da análise como reconstrução do percurso de pesquisa, como identificação de detalhes que não foram percebidos no momento da presença em campo e, também como evidência de algumas situações que possam ganhar maior clareza com recurso da imagem (Silva, 2016, p. 75).

Em relação ao vídeo, o autor refere que é um instrumento, igualmente, indispensável quando se realiza a observação em contextos físicos, uma vez que, “associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo” (Coutinho, 2009).

No que concerne à gravação áudio, esta também possui bastante utilidade neste tipo de investigação, sendo que permite captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos. As gravações áudio permitem ainda ao professor analisar com rigor e maior distanciamento os seus padrões de conduta verbal, ajudando-o no acto de reflexão sobre a sua prática letiva (Coutinho, 2009).

Para além dos instrumentos acima referidos, foram utilizados ainda com o grupo de JI as tabelas com a escala de bem-estar e de envolvimento de Laevers e Portugal (2018) e com o grupo do 1º CEB foram utilizadas grelhas de observação, que não seguiram nenhum modelo específico, servindo apenas como um instrumento para auxiliar a investigadora na observação participante, a fim de verificar se os objetivos para as crianças foram cumpridos.

Laevers define “bem-estar emocional” como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia (Laevers e Portugal, 2018, p. 18). Por outro lado, o mesmo autor refere que “implicação” é uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia (2018, p. 24).

Este instrumento de investigação tem bastante importância no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento, no sentido em que, permite obter uma imagem mais completa da criança e a combinação com os dados relativos à implicação e ao bem-estar emocional, fornece elementos determinantes para a decisão do educador ou não, e de que forma (Laevers e Portugal, 2018, p. 34).

Os instrumentos de recolha e análise de dados são fundamentais, quer para verificar se as crianças estão a adquirir as aprendizagens estabelecidas, quer para o educador/professor averiguar e refletir sobre a sua intervenção pedagógica, nos diferentes contextos educativos. Assim, para uma maior credibilidade e validade da investigação, procedeu-se a uma triangulação dos dados, que resulta numa maior diversidade e integração de métodos, produzindo uma maior confiança nos resultados (Santos, 1999 citado por Miranda, 2009). Miranda (2009), reforça esta ideia explicando que:

“A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (p. 40).

2.3.5. Procedimentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos para o presente exercício investigativo-ao longo das práticas pedagógicas, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, nomeadamente, no estágio na valência de Jardim-de-Infância em contexto de Pré-Escolar e no estágio do 3º ano em contexto do 1º CEB.

Primeiramente, realizei algumas leituras sobre a questão-problema, de forma a aprofundar alguns conceitos e a compreender como abordar algumas temáticas na prática. Seguidamente, nas práticas pedagógicas, nos contextos referidos em cima, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha e análise de dados, já igualmente referidos, anteriormente.

De salientar que um dos procedimentos a ter em conta nos instrumentos audiovisuais como as fotografias, vídeos e áudios foi pedir autorização aos encarregados de educação para fotografar e filmar as crianças, somente para fins académicos e durante a realização das atividades. Ainda assim, ao longo do presente relatório, não será revelada em momento algum a identificação ou a face de nenhuma criança.

Quando iniciamos um estágio em qualquer contexto educativo, é essencial conhecer a instituição, o ambiente educativo e, principalmente, o grupo de crianças, ou seja, o público-alvo com o qual vamos desenvolver a nossa intervenção pedagógica. De modo a planificar uma intervenção que vá ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, proporcionando-lhes aprendizagens significativas, é bastante importante conhecer as características do grupo e de cada criança individualmente, uma vez que, o ensino por investigação envolve os alunos na recolha de evidências, permitindo-lhes responder às questões colocadas tendo por base o conhecimento científico (Batista, 2010, p. 89).

Após conhecer o ambiente educativo e o grupo de crianças segue-se o planeamento e elaboração de um projeto de intervenção, que vá ao encontro dos interesses, curiosidades e necessidades das crianças. O trabalho de projeto é fundamental, na medida em que, é “centrado nos alunos promovendo o seu total envolvimento e atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem” (Mateus, 2020, p. 5). Assim, as crianças sentem-se mais predispostas e motivadas, resultando numa maior participação e envolvimento nas atividades propostas.

Um projeto é constituído por várias fases, que se interligam entre si, e por esse motivo, não podem ser vistas como estanque, devendo existir um fio condutor entre si, que assegure a aquisição de aprendizagens significativas às crianças. Os projetos implementados nos diferentes contextos educativos foram elaborados, com base neste faseamento.

A primeira fase é constituída pela definição do problema, através da observação concretizada no início da prática pedagógica, dos registos e da reflexão dessa observação. Nesta fase, formulámos o problema, as questões a investigar e as

dificuldades a resolver, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, contribuindo para aprendizagens significativas e de melhor qualidade.

Por sua vez, a segunda fase refere-se à planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta fase, planeámos e definimos a ação pedagógica, indo ao encontro, principalmente, das necessidades das crianças, ou seja, da área, conteúdo ou temática que não fosse abordada regularmente ou que as crianças, de uma forma geral, tivessem mais interesse ou sentissem mais dificuldades. No planeamento e elaboração do trabalho, definimos que atividades íamos realizar e como, ou seja, os instrumentos que íamos utilizar para a recolha e análise dos dados.

A terceira fase designa-se de execução. Nesta fase, concretizámos as atividades planeadas e as crianças participaram ativamente, sendo o centro do seu processo de aprendizagem. As crianças nesta fase confrontaram os seus conhecimentos prévios com os novos conhecimentos, adquirindo aprendizagens significativas. Tivemos um papel bastante importante nesta fase, proporcionando às crianças um ambiente educativo propício à aprendizagem e promovendo o desenvolvimento de competências. Ainda nesta fase, colocámos em prática os instrumentos de recolha e análise dos dados definidos no projeto, e pudemos observar e evidenciar se as crianças estavam a construir conhecimentos e se os objetivos definidos estavam a ser cumpridos.

A quarta e última fase corresponde à avaliação/reflexão final, em que analisámos os dados obtidos e tentámos compreender, junto das crianças, se os objetivos foram cumpridos, bem como, se as crianças adquiriram os conhecimentos e desenvolveram as competências pretendidas, de modo que estas desenvolvam a sua capacidade de análise crítica, refletindo sobre o que mais e menos gostaram em determinada atividade, o que aprenderam e as dificuldades que sentiram. No final da apresentação do projeto, questionámos as crianças sobre estes últimos pontos mencionados.

As tabelas seguintes apresentam a organização das práticas pedagógicas nos contextos em que foram implementadas, ou seja, no JI e no 1º CEB, incluindo a calendarização das atividades, com base na metodologia de investigação-ação.

Faseamento do projeto do JI				
1ª Fase 2ª Fase	14 de setembro de 2020 a 18 de setembro de 2020	Reflexão Inicial/Planeamento do trabalho a desenvolver (atividades)		Observação
3ª Fase	21 de setembro de 2020 a 23 de outubro de 2020	Intervenção/ Investigação	- Atividade: Bolas Dançantes” (06 de outubro);	

4ª Fase			- Atividade: “Fitas de Cetim e o Jogo do Espelho” (15 de outubro).	Avaliação
	outubro e novembro de 2020	Avaliação/Reflexão Final	- Realização do portefólio de estágio.	

Tabela 6 - Faseamento do Projeto de JI

Faseamento do projeto do 1ºCEB – 3º ano				
1ª Fase 2ª Fase	17 de maio de 2021 a 21 de maio de 2021	Reflexão Inicial/Planeamento do trabalho a desenvolver (atividades)		Observação
3ª Fase	24 de maio de 2021 a 18 de junho de 2021	Intervenção/ Investigação	- Criação da mascote pela avó de um aluno, através do desenho realizado por um aluno com NEE; - Criação da letra de uma canção; - Construção e dramatização de um teatro de fantoches; - Realização do cenário para o teatro;	
4ª Fase	junho de 2021	Divulgação do Projeto/Avaliação/Reflexão Final	- Apresentação do projeto à comunidade escolar; - Realização do portefólio de estágio.	Avaliação

Tabela 7 - Faseamento do projeto do 3º ano do 1º CEB

2.4. Apresentação e análise dos dados

Nesta secção do presente relatório, serão apresentados e analisados os projetos concretizados, bem como algumas atividades realizadas nesse âmbito e as situações de aprendizagem proporcionadas na valência de Jardim de Infância e do 1º CEB. Desta forma, os dados serão apresentados de forma descritiva, bem como tabelas que sintetizam o trabalho realizado, tendo em conta os conhecimentos (o que as crianças aprenderam), capacidades (o que as crianças fizeram) e atitudes (que espécie de abordagem, de forma de estar, comportamento e iniciativa) desenvolvidos.

As intervenções nos diferentes contextos foram pensadas de acordo com uma intencionalidade educativa que tinha como objetivo o desenvolvimento integrado de competências transversais.

2.4.1. Jardim de Infância

O estágio na valência de JI foi concretizado em período de pandemia de Covid-19, pelo que o próprio funcionamento deste estágio alterou-se um pouco, em comparação com os estágios realizados no âmbito da licenciatura e o estágio realizado anteriormente, na valência de Creche, já no âmbito do mestrado.

Por esse motivo, um desafio deste estágio foi o facto da direção da instituição, devido à pandemia, não ter permitido a minha permanência e do meu par pedagógico, em simultâneo, na instituição, estando uma no período da manhã e outra no período da tarde, o que obrigou a um esforço redobrado para dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela outra estagiária, sem que a coerência e a ação educativa se perdesse, embora corrêssemos o risco de “desperdiçar” oportunidades únicas de aprendizagem pelo facto de não termos acompanhado o trabalho desenvolvido pelo nosso par pedagógico, no outro período do dia.

Outra limitação que tivemos neste estágio foi não nos ser permitido levar muitos materiais exteriores, restringindo-nos mais aos materiais existentes no interior da sala e sempre que trazíamos algum material como as bolas ou as fitas de cetim, desinfetávamos tudo antes das crianças utilizarem e não andavam a trocar os materiais entre si.

Este estágio foi marcado ainda pelo regresso das crianças à escola, uma vez que, devido à pandemia, estiveram meses sem poder frequentar a instituição e sem conviver com os colegas. Durante o período de observação, pudemos constatar o desenvolvimento de cada criança, os seus interesses e as capacidades/potencialidades evidenciadas, bem como percebemos o quanto era necessário criar oportunidades de exploração, de partilha, de cooperação e que permitissem às crianças estabelecerem interações de qualidade.

As atividades realizadas no âmbito do projeto de intervenção visam estabelecer uma inter-relação e uma integração das diferentes Áreas de Conteúdo presentes nas OCEPE (2016), de forma integrada, significativa e intencional que envolveu “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (OCEPE, 2016, p. 5).

Deste modo, decidimos construir e desenvolver um projeto cujo nome é “Vamos brincar às expressões”. A maior centralidade deste projeto foi dada ao domínio da Expressão e Comunicação, sendo que foi a partir deste domínio que se procurou estabelecer uma relação integrada entre domínios que não são estanques. A implementação envolveu atividades que promoveram o movimento corporal, o desenvolvimento de competências transversais e o desenvolvimento de interações de

qualidade entre as crianças, das crianças com os adultos e destas com o mundo que as rodeia, procurando devolver-lhes aquilo que lhes tinha sido retirado durante os últimos meses.

Os interesses, as necessidades e potencialidades reveladas pelas crianças foram o mote para a intencionalidade educativa que deu sentido à ação e originou um conjunto de atividades que proporcionaram aprendizagens integradas e significativas para as crianças. Assim, vamos ao encontro do que está constatado nas OCEPE (2016), “as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 13).

Tendo em conta todos os fatores mencionados em cima, definimos como objetivos do projeto os seguintes: desenvolver atitudes de cooperação e partilha; desenvolver a autoestima e o bem-estar; desenvolver a capacidade de observação, atenção e concentração; desenvolver a memória; desenvolver a criatividade; desenvolver a capacidade de comunicação; desenvolver a capacidade de análise crítica; desenvolver o conhecimento do meio envolvente; desenvolver o sentido de responsabilidade; desenvolver o raciocínio matemático e desenvolver os sentidos.

Uma das atividades realizadas neste estágio intitulei-a de “Bolas dançantes” (anexo 4). Esta foi uma atividade planeada com o intuito das crianças dançarem e interagirem entre si, nomeadamente a pares, em que tinham de encontrar estratégias para que, em conjunto, não deixassem cair uma bola ao chão, que estava segura nalguma parte do corpo das crianças, como os braços, as mãos ou as testas. Com esta atividade, pretendeu-se que as crianças explorassem algumas das suas competências, como a cooperação, a ajuda mútua, o respeito pelo outro e a capacidade de resolver problemas.

De modo a contextualizar a atividade que as crianças iriam executar, e a despertar-lhes ainda mais a curiosidade e o interesse, no sentido em que estas se sentissem mais motivadas e predispostas para a realização da mesma, mostrei-lhes diversas bolas e realizei-lhes algumas questões, tais como: “Quantas bolas trago aqui?” e “Estas bolas possuem diversas cores. Conseguem dizer-me todas essas cores?” Para além das bolas, coloquei duas músicas com diferentes ritmos e questionei as crianças, realizando-lhe a seguinte pergunta: “Esta música é lenta ou é rápida? E esta?”, de modo a estimular o desenvolvimento auditivo das crianças.

Posteriormente, juntei as crianças a pares, com alturas semelhantes, e distribuí uma bola, devidamente desinfetada, a cada par. Inicialmente, cada par, colocou a bola

entre os braços das duas crianças e começaram a realizar movimentos locomotores e não locomotores, ao som de uma música de fundo. À medida que as crianças iam concretizando a atividade, dava-lhes algumas indicações, como por exemplo: “Vamos colocar a bola junto ao braço de cada e andar para o lado direito” ou “E para o lado esquerdo? Conseguem? Vamos lá tentar”.

Para as crianças mais velhas, o desafio no braço não gerava grandes dificuldades, sendo que pronunciavam comentários, tais como “isto é fácil” ou “assim a bola não cai”. A criança MA deu a seguinte ideia “vamos levantar também um pé e andar ao pé coxinho”, mostrando alguma autonomia em desafiar as suas próprias capacidades e dos colegas.

De modo a dificultar um pouco a atividade e para as crianças mais crescidas e um pouco mais desenvolvidas também se sentirem desafiadas, e não desmotivarem, nem perderem o foco da atividade, lancei-lhes o seguinte desafio: “Vamos colocar a bola na testa e andar para a direita, ao ritmo da música” e “Agora, ainda com a bola na testa, vamos dançar ao som de uma música com um ritmo mais rápido”.

Para algumas crianças foi mais difícil encontrar soluções para o problema, que, neste caso, era o facto da bola não poder cair no chão. A criança X, a criança MCE e a criança DU começaram a chorar, por não conseguirem lidar com a frustração, sempre que a bola caía ao chão. De forma a auxiliar estas crianças, realizei atividade com elas e sugeri que experimentassem, com os respetivos pares, realizar a atividade com outra parte do corpo que fosse mais fácil para elas, tentando motivá-las e para que elas se sentissem mais animadas. Os pares destas crianças tentaram, igualmente, envolvê-las e encorajá-las a tentarem de novo e a não desistirem.

Áreas de Conteúdo	Conhecimentos	Capacidades e Atitudes
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar soluções para a bola não cair, através do trabalho de equipa; - Conhecer o outro, bem como as suas potencialidades e fragilidades; - Desenvolver a confiança em si e nos outros; - Respeitar as regras de uma situação de jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstraram curiosidade, interesse e predisposição para realizar a atividade; - Prestaram atenção à explicação inicial da atividade; - Foram criativos nas estratégias que utilizaram para a não deixarem a bola cair ao chão; - Algumas crianças tiveram iniciativa de dar sugestões para a atividade, como por exemplo, alguns movimentos corporais; - Estabeleceram interações de qualidade entre pares, respeitando-se mutuamente;
Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Física</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir possibilidades motoras; - Realizar movimentos locomotores; 	
<u>Domínio da Educação Artística:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir sons com diferentes ritmos; 	

<p>- Música;</p> <p>- Dança.</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral</u></p> <p><u>Domínio da Matemática</u></p> <p>Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade auditiva; - Expressar-se através do corpo; - Desenvolver a relação do corpo com o espaço; - Interpretar pequenas sequências de movimentos, de forma coordenada com o par. - Apoiar e incentivar os colegas nas suas fragilidades - Partilhar o que aprendeu com os colegas. - Conhecer a quantidade de bolas, através da contagem. - Reconhecer as cores das bolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confiaram nas suas capacidades, combatendo assim as dificuldades e fragilidades; - As crianças cooperaram com o respetivo par durante toda a atividade, compreendendo as suas fragilidades; - Houve uma grande entreaajuda e apoio entre as crianças, principalmente das crianças com menos dificuldades para com as crianças com mais dificuldade; - As crianças desenvolveram o sentido auditivo, distinguindo os diferentes ritmos musicais; - Algumas crianças tinham preferência por segurar a bola com a testa; - Algumas crianças auxiliavam com a mão quando a bola estava quase a cair, nomeadamente quando a seguravam na testa; - As crianças criaram um bom ambiente, no sentido em que respeitaram a atividade, a estagiária e aos colegas; - As crianças apropriaram-se do espaço que tinham disponível; - Mobilizar conhecimentos prévios; - Contaram as bolas e reconheceram as suas cores sem dificuldade.
--	---	--

Tabela 8 - Síntese dos conhecimentos, capacidades e atitudes da atividade "Bolas dançantes"



Figura 6 - Crianças com a bola entre os braços



Figura 7 - Crianças com a bola entre as testas

Outra atividade realizada que vai ao encontro da exploração de determinadas competências, como a cooperação, a entreaajuda, o respeito pelo outro e a criatividade, por exemplo, designou-se de “Fitas de cetim e o jogo do espelho” (anexo 5).

Esta atividade foi realizada com o intuito das crianças explorarem o espaço que tinham disponível à sua volta através do movimento do corpo e foi dividida em dois

momentos, sendo que, no primeiro momento as crianças realizaram um pequeno jogo, o chamado “Jogo do espelho”, em que as crianças desenvolveram a imitação. O segundo momento da atividade consistiu em realizar movimentos livres com as fitas, desenvolvendo a criatividade. Importa referir que durante a concretização destes dois momentos, coloquei música, uma vez que a música era um fator impulsionador de motivação e interesse para as crianças.

De salientar, que as fitas foram distribuídas pelas crianças durante o acolhimento, para que estas se comesçassem a apropriar do material. As crianças ficaram fascinadas com a quantidade de fitas, com o facto de existir fitas de diversas cores. Cantámos a música do “bom dia” de forma diferente, realizando os movimentos que as crianças fazem, durante a música, com as fitas. Esta nova abordagem a um momento que já faz parte da rotina das crianças, causou-lhes logo uma motivação, curiosidade e interesse maior para o que iríamos realizar a seguir.

Posteriormente, juntei-me com as crianças em roda, e em grupos de três elementos, as crianças iam realizando a atividade. Os restantes colegas observavam as crianças que estavam a realizar a atividade, uma vez que a observar e a analisar também se pode aprender muito. Esta aprendizagem foi evidente quando as crianças realizavam movimentos que tinham observado os colegas a concretizar.

Num primeiro momento, as crianças realizaram um jogo, a pares, o chamado “Jogo do espelho”. Duas crianças, ou seja, um par, estava virado um para o outro, sendo que a primeira criança realizou movimentos e o par imitou. De seguida, trocaram as posições e a criança que imitou realizou os movimentos em primeiro lugar. A criança que estava a imitar era o espelho da criança que concretizou os movimentos.

Num segundo momento, as crianças executaram movimentos livres e criativos, que vinham da sua imaginação. Para que as crianças mais retraídas e com alguma insegurança em concretizar a atividade, tivessem algum auxílio e se sentissem seguras e com confiança para executarem a atividade, realizava a mesma, em simultâneo com elas. As restantes crianças também demonstravam uma grande entreaajuda, incentivo e apoio para com os colegas nestas situações. Para que as crianças com menos dificuldades na realização da atividade, não se sentissem desmotivadas e não dispersassem, eram lhes dadas mais para as mãos, realizando assim os movimentos com mais que uma fita em cada mão.

Algumas crianças, no jogo do espelho, comunicaram por gestos e movimentos, utilizando a linguagem não verbal, sendo que uma criança, por exemplo, demonstrou que gostava do colega que a estava a imitar, realizando um coração com as fitas e houve ainda outra criança que fez o gesto de mandar um beijinho.

As crianças ALI, ARI e B eram crianças mais pequenas, então tiveram algumas dificuldades em realizar movimentos com as fitas que estavam demasiado compridas. De modo a facilitar estas crianças na concretização da atividade, cortei-lhes as fitas um pouco mais. As crianças X e ALE estavam um pouco retraídas na realização dos movimentos, contudo quando estavam sentados a observar os colegas eram bastante animados e estiveram envolvidos e participativos na atividade. As crianças FRA, LE e MCO eram crianças, geralmente, muito participativas nas atividades que gostavam muito de dar sugestões.

Áreas de Conteúdo	Conhecimentos	Capacidades e Atitudes
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a confiança em si; - Utilizar a capacidade de observar e analisar para aprender; - Desafiar as suas inseguranças e fragilidades; - Saber respeitar o outro; - Respeitar as regras de uma situação de jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças ficaram muito curiosas e deslumbradas quando viram imensas fitas de diversas cores; - As crianças demonstraram um grande entusiasmo quando cantaram a música do "bom dia" de uma forma diferente; - As crianças cooperaram umas com as outras na realização da atividade; - Prestaram atenção à explicação inicial da atividade; - Demonstraram interesse e predisposição para a realização da atividade; - Algumas crianças, no jogo do espelho, comunicaram por gestos, utilizando a linguagem não verbal; - As crianças estiveram envolvidas e participativas nos dois momentos da atividade; - Tiveram iniciativa de apoiar os colegas e dar sugestões; - Observaram e respeitaram o momento dos colegas concretizarem a atividade; - Confiaram nas suas capacidades, combatendo assim as dificuldades e fragilidades; - Houve entreaajuda entre as crianças, principalmente para com as crianças mais retraídas e mais inseguras; - Foram criativas nos movimentos que realizaram; - Durante o decorrer da atividade, as crianças foram-se desafiando cada vez mais a si próprias.
Expressão e Comunicação <u>Domínio da Educação Física</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir possibilidades motoras. 	
<u>Domínio da Educação Artística:</u> - Música	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade auditiva; 	
- Dança.	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar com o colega através de gestos e movimentos; - Desenvolver o movimento um material diferente (fitas de cetim); - Expressar-se através do corpo; - Estabelecer uma relação do corpo com o espaço, apropriando-se do espaço físico; - Interpretar pequenas sequências de movimentos, de forma coordenada com o par. 	
<u>Domínio da Linguagem Oral</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar e incentivar os colegas nas suas fragilidades - Partilhar o que aprendeu com os colegas. 	
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as cores das fitas. 	

Tabela 9 - Síntese dos conhecimentos, capacidades e atitudes da atividade "Fitas de cetim e o jogo do espelho



Figura 8 - Crianças a realizarem movimentos livres com as fitas



Figura 9 - Crianças a realizarem o jogo do espelho

2.4.2. Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º ano

A ideia deste projeto iniciou-se quando, na semana de observação, a turma se deparou com um bilhete de uma das salas do JI da mesma instituição, onde constava um problema. Esse problema consistia no facto das crianças terem encontrado uma maçã, em bom estado, desperdiçada no chão do recreio. Todas as turmas do 1º CEB propuseram uma solução para o problema e a escolhida, em assembleia de escola, foi a da turma, na qual estava a realizar a prática pedagógica. A ideia proposta consistiu na criação de uma mascote que sensibilizasse todas as pessoas (incluindo crianças e jovens) para o desperdício alimentar.

Ainda durante o período de observação, em conversa com as crianças, percebemos que as crianças andavam muito entusiasmadas com a abordagem da temática do desperdício alimentar e a importância de o prevenir, uma vez que, na instituição, estavam presentes, diariamente, duas nutricionistas que as sensibilizavam para esta problemática, através de palestras e pequenas atividades e que as acompanhavam à hora do almoço, no refeitório.

Posto isto, decidimos desenvolver um projeto que fosse ao encontro desta temática, intitulado de “Vamos combater o desperdício alimentar” (anexo 6). Este projeto seguiu uma metodologia de trabalho de projeto, em que se desenvolveram inter-relações entre áreas de conteúdo/curriculares e competências, de forma integrada e significativa, através de um conjunto de atividades, que foram ao encontro dos interesses, curiosidades e necessidades das crianças. De salientar que, para a operacionalização do projeto, tivemos sempre a cooperação da educadora cooperante, que fez questão que utilizássemos alguns materiais que ela já tinha e nos ajudou a ter acesso à biblioteca escolar para a apresentação final do projeto.

O maior objetivo deste projeto era a sensibilização das pessoas para a grande necessidade de combater o desperdício alimentar nas escolas e em todos os meios que frequentamos, uma vez que, há uma necessidade cada vez maior de desenvolver competências diversas para o exercício de uma cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania (ME, 2018). Para além deste, o projeto tinha como objetivos os seguintes: tomar consciência de problemas sociais; desenvolver competências transversais, como a cooperação, criatividade, ajuda mútua, respeito pelo outro, entre outras; partilhar ideias e sugestões com os colegas, estabelecendo interações de qualidade; desenvolver a capacidade de tomada de decisão; construir aprendizagens integradas e significativas e participar ativamente num trabalho conjunto.

Este projeto foi constituído por diversas atividades: Criação do desenho da mascote por uma criança com NEE e recriação do desenho da mascote, em feltro, pela avó de um aluno.; recriação da letra de uma canção; construção de um teatro de fantoches; ilustração do cenário para o teatro e representação do teatro de fantoches. Estas atividades complementaram-se entre si, mobilizaram uma articulação entre diferentes áreas de conteúdo/curriculares, de modo que a criança tivesse liberdade de comunicação e pensamento crítico, bem como fosse criativa e desenvolvesse trabalho cooperativo.

Quando iniciámos o estágio, já tinha decorrido a assembleia de escola e a ideia da mascote de sensibilização para o desperdício alimentar já estava escolhida. A mascote já tinha sido, igualmente, desenhada e ilustrada por uma criança com NEE, que encontrava no desenho uma das suas maiores paixões e uma forma de se expressar, utilizando a linguagem não-verbal, no sentido em que, todos os seus desenhos tinham um significado e uma mensagem implícita. Através do desenho, esta criança utilizava a imaginação para produzir a sua perceção do mundo real. A turma atribuiu o nome de “Papalixo” à mascote. O Papalixo foi o mote para a concretização das restantes atividades.

Antes de iniciarmos o planeamento do projeto, procurámos saber junto das crianças as opiniões prévias que elas tinham sobre a temática do desperdício alimentar e ideias de como poderíamos passar a mensagem pretendida. Desde logo, as crianças mostraram o seu entusiasmo por tudo o que tinham vindo a falar com as nutricionistas e por alguns desafios que estas lançavam às turmas como por exemplo, deitar a comida que as crianças deixavam no prato, ou seja, que desperdiçavam em recipientes diferentes e no final, pesar, sendo que ganhava o desafio a turma cujo recipiente tivesse um menor peso, ou seja, que possuísse menos comida desperdiçada:

Estagiária: As nutricionistas R e C têm conversado muito com vocês sobre o desperdício alimentar e a importância de o prevenir. O que é já aprenderam?
Criança SAL: Aprendemos o que devemos fazer para não desperdiçar comida, como utilizar os alimentos para fazer batidos ou bolos.
Criança GU: Também aprendemos que devemos separar o lixo e fazer a reciclagem para não poluir o ambiente.
Criança MAR: Quando vemos algum amigo a deixar comida no prato ou a deitar comida para o lixo, devemos dizer para ele comer tudo.
Estagiária: Muito bem, têm aprendido várias formas para consumirem os alimentos e não desperdiça-los. E no refeitório, durante a vossa refeição, o que é que elas vos dizem?
Criança DI: Elas dizem que temos de comer a sopa, a salada e a fruta.
Criança SAL: E também dizem que se não devemos dizer que não gostamos de alguma coisa sem provar primeiro.
Estagiária: Já vi que têm aprendido bastantes coisas sobre o desperdício alimentar. Agora vamos pensar como podemos transmitir a mensagem às outras pessoas.

A mascote foi construída manualmente pela avó de outra criança que a coseu com tecido. Todas as crianças queriam que a mascote fosse construída tal e qual como o colega a desenhou e ilustrou: “A nossa mascote foi o SAN S que desenhou, as cores têm de ser as mesmas” disse uma das crianças. Por esse motivo, as cores dos tecidos correspondiam às cores que estavam no desenho. Apesar de não se poderem deslocar até à instituição para assistir à apresentação do projeto, devido à pandemia, o envolvimento da família esteve presente no projeto de outra forma.



Figura 10 - Desenho da mascote do Papalixo

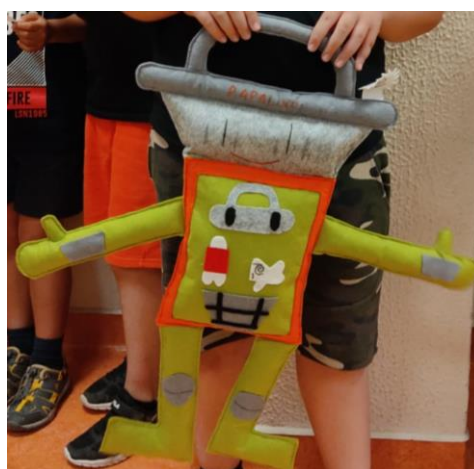


Figura 11 - Mascote do Papalixo

A primeira atividade foi a recriação da letra de uma canção, intitulada de “Eu vi o Papa” que é uma adaptação da canção infantil “Eu vi um sapo” (anexo 7). A canção foi escrita e cantada na apresentação final, em grande grupo, pelas crianças.

Comecei por perguntar às crianças o que elas achavam de reescrevermos uma canção para transmitir a nossa mensagem. A turma, de uma forma geral, ficou bastante animada, começando logo a dar sugestões.

A ideia da canção “Eu vi um sapo” foi dada pela criança DI, por ser “muito animada e alegre”. As restantes crianças concordaram e eu coloquei a canção a tocar no computador da sala para todos, em conjunto, ouvir-mos o ritmo e a melodia. Comecei por explicar à turma que a letra da canção tinha de estar relacionada com a mensagem que queríamos passar às pessoas, ou seja, que não devemos desperdiçar a comida.

Estagiária: Depois de escutarmos a canção original, vamos construir a letra da nossa, com o mesmo ritmo e melodia. A canção tem de transmitir a nossa mensagem que é qual? Quem é que me recorda?

Criança BE: É dizer às crianças que não podem desperdiçar comida.

Criança SAL: Não é só às crianças, é todas as pessoas.

Estagiária: Ou seja, a nossa mensagem é sensibilizar, transmitir a todas as pessoas, incluindo crianças e jovens, que não devemos desperdiçar a comida, muito bem! Portanto, agora temos de colocar esta mensagem na letra da nossa canção. Quem tem ideias?

Criança GO: Podemos pôr o pátio da escola na canção porque foi no pátio que os meninos pequeninos viram a maçã.

Criança DI: E as ruas da vila porque também vemos muita comida desperdiçada.

Criança GU: Podemos começar a música com “Eu vi o Papalixo”.

Estagiária: Muito bem, já temos aqui algumas sugestões. Mais ninguém tem ideias?SANG?

SAN G: O Papalixo podia limpar toda a comida que encontrasse no pátio e na rua.

Primeiramente, dei espaço às crianças para que fossem partilhando as suas sugestões com os colegas, sendo que havia crianças que estavam mais retraídas. De forma a incentivar e a envolver essas crianças na atividade, intervimos, questionando-as, como por exemplo, “Não têm mais ideias para acrescentar à nossa canção ou concordam com os colegas?”

Quando a nossa música estava finalmente escrita e todas as ideias debatidas, começámos os ensaios da mesma, sendo que, para não estarmos sempre na sala de aula, viemos ensaiar algumas vezes para o polivalente da instituição, saindo assim, por breves momentos do ambiente de sala. Quando isso acontecia, era notória a alegria e euforia das crianças, uma vez que, sentiam um incentivo, motivação e interesse extra para a continuação da apresentação.

Áreas Curriculares	Conhecimentos	Capacidades e Atitudes
Educação Artística – Música <u>Desenvolvimento auditivo</u> <u>Voz</u>	- Recriar uma música para apelar a um problema ambiental/social; - Conhecer potencialidades da voz; - Experimentar sons vocais - Desenvolver a capacidade auditiva.	- Partilharam ideias com os colegas; - Participaram ativamente na recriação da música e dos ensaios da mesma; - Foram autónomas na tomada de decisão sobre alguns aspetos da recriação da música; - Serem criativos; - Entusiasmo e predisposição evidentes para a realização da atividade;
Português <u>Oralidade</u>	- Expressar as suas ideias e sugestões;	

<p><u>Escrita</u></p> <p>Cidadania e Desenvolvimento</p> <p><u>Educação Ambiental</u></p> <p>Estudo do Meio</p> <p><u>Natureza</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recriar um pequeno texto com expressão musical; - Construir rimas. - Adquirir valores em relação a problema sociais e ambientais e transmiti-los aos outros; - Perceber o impacto que o desperdício alimentar tem no meio ambiente. - Conhecer problemas associados ao desperdício alimentar, tal como o desperdício de recursos, como por exemplo, o solo e a água. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estiveram envolvidas na atividade desde a recriação da música aos ensaios da mesma; - Cooperaram com os colegas, enunciando as suas ideias e complementado a ideias dos colegas; - Pensaram em músicas tradicionais ou infantis; - Desenvolveram o sentido auditivo; - Estiveram atentas e respeitaram as opiniões dos colegas, concordando ou discordando com elas; - Cantaram a música de forma coordenada e em sintonia com os colegas; - Mobilizaram conhecimentos prévios; - Demonstraram um interesse e envolvimento maior com a mudança de espaço físico (sendo que, por vezes, íamos treinar a música para o espaço polivalente da instituição).
--	--	---

Tabela 10 - Síntese dos conhecimento, capacidades e atitudes da recriação e ensaios da canção



Figura 12 - Crianças a ensaiar a canção fora da sala



Figura 13 - Crianças a ensaiar a canção na sala

A atividade seguinte consistiu na construção e representação de um teatro de fantoches, intitulado de “Guerreiros contra o desperdício” (anexo 8). Foi a professora cooperante que teve a ideia de ser um teatro de fantoches quando propusemos esta atividade, uma vez que ela tinha fantoches realizados pela turma, para uma outra atividade, bem como um fantocheiro. O teatro foi escrito em conjunto com a turma, que

à semelhança do que aconteceu com a letra da canção, foram partilhando as suas ideias e sugestões. Esta construção do teatro e a criação da canção foram as primeiras atividades do projeto a serem implementadas e foram concretizadas praticamente em simultâneo.

Comecei por questionar as crianças sobre alguns conhecimentos que elas já tinham ou já deveriam ter, nomeadamente, em relação à estrutura de uma história. De seguida, escolhemos as personagens, sendo que, nem todos os alunos participaram no teatro de fantoches, não só pelo facto de termos apenas três personagens e um narrador, e a turma ainda era grande, mas também pelo facto do teatro não poder ser muito extenso, devido ao tempo que tínhamos para a implementação do projeto e posterior apresentação à comunidade escolar.

Tal como aconteceu com a criação da canção, primeiramente, possibilitei às crianças que se pronunciassem as suas opiniões sobre as personagens, o espaço e o tempo da ação, como poderíamos iniciar, desenvolver e concluir o teatro e como a mensagem iria ser transmitida.

Ao longo da concretização das atividades, salientei sempre às crianças que o mais importante é que se perceba a mensagem que queremos transmitir, ou seja, sensibilizar as pessoas, incluindo crianças e jovens, para não desperdiçarem comida.

Estagiária: Depois de criarmos a nossa canção, o que acham de construirmos um teatro de fantoches?

Turma (em conjunto): Sim! (Demonstrando bastante animação e alegria).

Estagiária: Quem se lembra da estrutura de uma história? (Silêncio...)

Estagiária: Já não se lembram? Normalmente dividimos em três partes (enquanto faz um esquema no quadro), que nome damos a cada uma destas partes da história?

Criança SAL: Introdução, desenvolvimento e conclusão.

Estagiária: Muito bem SAL! Então, vamos ter de fazer uma parte introdutória, ou seja, como começa a história, um desenvolvimento da ação, ou seja o que vai acontecer ao longo da história e a conclusão, ou seja, como termina a nossa história. Em primeiro lugar, temos de escolher quem são as personagens, onde decorre a ação que é o espaço e quando, que é o tempo.

Após a explicação inicial, as crianças começaram logo a ter ideias e a partilhar as suas sugestões.

Estagiária: Temos aqui três fantoches que irão ser as nossas personagens, , uma menina, uma senhora idosa e um senhor. Temos de decidir, em conjunto, que personagens vão ser estas. Não nos podemos esquecer da nossa mensagem principal, que é qual?

Criança DU: Passar a mensagem que não devemos desperdiçar comida.

Estagiária: Passar a mensagem a quem?

Criança DU: A todas as pessoas, incluindo as crianças e jovens.

Criança MAR (logo de seguida): A menina pode ser a neta e a senhora a avó da menina.

Criança MAT: O senhor pode ser o avó.

Criança SAN G: Pode ser o vizinho.
Criança BE: Pode ser o pai da menina.
Estagiária: Vamos pensar agora onde e quando se irá passar a nossa história e já decidimos quem será a nossa terceira personagem.
Criança SAN G: Em Benavente (era a vila onde estávamos a realizar o estágio), numa tarde.
Criança R: Numa escola em Benavente.
Criança SAN G: A Maria Rita podia descobrir comida desperdiçada na escola e passar a mensagem aos colegas da escola que não se deve estragar a comida.
Criança BE: Não, a Maria Rita encontrava comida desperdiçada na rua e contava aos colegas da escola.
Estagiária: E de que forma a Maria Rita podia transmitir a mensagem que não devem desperdiçar comida aos colegas?
Criança SANG: Ela podia ir contar o que viu a todas as salas.
Criança MAR: Ela podia enviar uma carta a contar o que encontrou como os meninos pequeninos fizeram (a sala do JI enviou cartas para as turmas do 1º CEB a contar o problema que encontrou da maçã desperdiçar no pátio da escola).

Como referi anteriormente, apenas quatro crianças iam participar no teatro de fantoches, três personagens e o narrador, no entanto, devido ao facto do teatro ser um pouco mais extenso do que o pretendido e ao pouco tempo até à apresentação final, pensámos em incluir mais três crianças na apresentação do teatro, sendo que três crianças ficariam a ler o texto, tal como o narrador, e outras três crianças ficariam a representar o teatro com os fantoches. Perguntámos às crianças a opinião delas sobre esta ideia, uma vez que elas são o agente principal da concretização deste projeto, à qual todas responderam que concordavam e destaco a resposta da criança GU que disse: “Mais alunos conseguem participar no teatro”.

Assim, houve uma maior cooperação entre as crianças, na medida em que, a criança que representou com o fantoche de determinada personagem, tinha de estar coordenada com a criança que estava a representar as falas dessa personagem, de modo que o teatro fizesse sentido e que fosse perceptível que fantoche representava cada personagem.

Durante os ensaios do teatro de fantoches, todas as crianças tiveram a oportunidade de representar o teatro, umas nas falas outras com os fantoches, sendo que, a escolha final de quem ia participar no teatro e em que posição foi das crianças que assistiram e observaram os colegas.

Áreas Curriculares	Conhecimentos	Capacidades e Atitudes
Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro Linguagem Verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar acontecimentos da vida real com uma situação dramática; - Representar uma história com e sem fantoches; - Reconhecer capacidades expressivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstraram interesse, entusiasmo e empenho com a construção do teatro e com os ensaios do mesmo; - Foram autónomas na tomada de decisão sobre alguns aspetos da construção do teatro;

<p>Português <u>Oralidade</u> <u>Escrita</u> <u>Leitura</u></p> <p>Cidadania e Desenvolvimento <u>Educação Ambiental</u> <u>Desenvolvimento Sustentável</u></p> <p>Estudo do Meio <u>Natureza</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar as suas ideias e sugestões; - Falar com expressividade; - Estruturar uma história; - Escrever textos de géneros variados; - Ler o texto; - Recriar textos com diferentes formas de expressão. - Adquirir valores em relação a problema sociais e ambientais e transmiti-los aos outros; - Reconhecer formas de evitar o desperdício alimentar; - Perceber o impacto que o desperdício alimentar tem no meio ambiente. - Conhecer problemas associados ao desperdício alimentar, tal como o desperdício de recursos, como por exemplo, o solo e a água. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estiveram envolvidas em toda a atividade, desde a construção do teatro à dinamização do mesmo; - Participaram ativamente na partilha de ideias e dinamização da história; - Cooperaram com os colegas na construção da história; - As crianças com mais dificuldades e com um ritmo de trabalho menor revelaram boas sugestões para a construção do teatro; - Estiveram atentas e respeitaram as opiniões dos colegas, concordando ou discordando com elas; - Prestaram atenção à atuação dos colegas durante os ensaios; - Observaram e analisaram criticamente a performance dos colegas, dizendo alguns aspetos positivos e menos positivos da mesma; - Foram criativos; - Mobilizaram conhecimentos prévios; - Houve cooperação entre a criança que está a representar com o fantoche e a criança que está a representar as falas dessa personagem; - Algumas crianças demonstraram capacidade de improvisação nas falas das personagens, desenvolvendo a memória.
--	---	--

Tabela 11 - Síntese dos conhecimentos, capacidades e atitudes da construção e representação do teatro



Figura 14 - Crianças a representar o teatro



Figura 15 - Crianças a representar o teatro com os fantoches

Uma vez que aproveitámos uns fantoches que já estavam construídos e já tínhamos um fantocheiro, surgiu a ideia de realizar um cenário para complementar a apresentação do teatro. A criança com NEE, à semelhança do que aconteceu com a mascote do Papalixo, tomou a iniciativa de realizar o desenho para o cenário. Através da linguagem visual, transmitiu uma mensagem acerca do desperdício alimentar e da poluição ambiental, que é uma das suas consequências, bem como, algumas medidas que devemos tomar, para enfrentarmos este problema, como por exemplo, a reciclagem.

Esta criança gostava muito de comunicar e teve a iniciativa de explicar o que representou aos colegas que elogiaram bastante o desenho.

Estagiária: O SAN S fez um desenho para o cenário do nosso teatro de fantoches. Ele vai explicar-vos o que desenhou.

SAN S: Eu desenhei a casa da avó Lau (uma das personagens) e o correio onde a Maria Rita pôs as cartas. Aqui (ao lado da casa) é o quintal onde os meninos mandaram a maçã. Depois este monstro do lixo vai levar o lixo para o céu e as nuvens e o sol estão tristes porque o ambiente está poluído. Aqui (do outro lado da casa) estão os ecopontos da reciclagem para as pessoas não poluírem o ambiente. E assim as nuvens já estão felizes (no desenho estão representadas nuvens tristes com a comida desperdiçada e a poluição ambiental, bem como, nuvens felizes com a reciclagem, uma forma de combater a poluição ambiental).

Estagiária: O que acharam do desenho do SAN S?

Criança P: Eu gostei muito porque o nosso teatro é na rua da vila.

Criança DI: Eu também gostei, está desenhado que não devemos desperdiçar comida.

Crianças todas (em conjunto): Eu também gostei... eu também gostei!

Todas as crianças da turma gostaram bastante do desenho que o colega desenhou, não só porque desenha bem, mas também porque faz uma boa abordagem de toda esta temática do desperdício alimentar e as suas consequências.

Quando a turma se juntou para concretizar o desenho no papel de cenário, teve a iniciativa de o recriar tal e qual como o colega o realizou e demonstrou uma grande cooperação entre todos, apesar de haver algumas discórdias entre as crianças, na medida em que, por vezes, estavam duas crianças a querer pintar a mesma parte, ou uma criança para pintar determinada parte tinha de ocupar o espaço de outra criança. Estas pequenas discórdias eram rapidamente ultrapassadas através do diálogo, sendo que, quando intervinha nestas situações, fazia sugestões, tais como “e tal se um de vocês acabar aqui esta parte” ou “primeiro um de vocês pinta uma parte e o outro acaba”.

Uma vez que a criança concretizou o desenho numa folha A4 e estava muito pequeno para o cenário, a restante turma recriou o desenho numa dimensão maior, em papel de cenário, sem acrescentar nem alterar nada. Para além de desenharem, as crianças também coloriram o desenho com as mesmas cores que o colega utilizou. Nós,

estagiárias, apenas reforçámos o contorno do desenho com caneta de feltro preta, uma vez que o desenho foi realizado com lápis de grafite e com a pintura não se notavam os contornos do desenho.

Devido ao curto período de estágio e à extensão do tempo necessário na construção da música e da história para o teatro de fantoches, durante a concretização do cenário, a dinamização do teatro de fantoches, depois das personagens estarem atribuídas, foi realizada em simultâneo. Uma vez que nem todas as crianças participaram no teatro, as restantes estavam a trabalhar na realização do cenário. Assim, todas as crianças estiveram envolvidas durante toda a operacionalização do projeto e não perderam o foco nem se dispersaram, criando um ambiente de trabalho tranquilo e agradável à aprendizagem.

Áreas Curriculares	Conhecimentos	Capacidades e Atitudes
Educação Artística – Artes Visuais <u>Desenho</u> <u>Pintura</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar diferentes técnicas de expressão, como o desenho e a pintura; - Integrar a linguagem das artes visuais, como a cor e a forma; - Conhecer potencialidades de diversos materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças prestaram atenção à explicação do colega sobre o desenho que realizou; - Observaram, analisaram e deram a sua opinião sobre o desenho; - A criança que desenhou foi bastante criativa, expressando a sua perceção da realidade e interligando diferentes conteúdos;
Cidadania e Desenvolvimento Educação Ambiental <u>Desenvolvimento</u> <u>Sustentável</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir valores em relação a problema sociais e ambientais e transmiti-los aos outros; - Reconhecer formas de prevenir a poluição do ambiente; - Perceber o impacto que o desperdício alimentar tem no meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças tiveram a iniciativa de recriar desenho tal e qual como o colega o desenhou; - Houve uma grande união e entreajuda entre as crianças; - Demonstraram interesse, entusiasmo, empenho e predisposição para a realização da atividade;
Estudo do Meio <u>Natureza</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer problemas associados ao desperdício alimentar, tal como o desperdício de recursos, como por exemplo, o solo e a água. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foram participativas e estiveram envolvidas na realização da atividade; - Cooperam umas com as outras na realização da atividade; - Apesar de estarem a decorrer duas atividades em simultâneo, as crianças conseguiram criar um ambiente tranquilo de trabalho, respeitando os colegas, embora, por vezes, na realização do cenário, como não conseguiam estar todas, ao mesmo tempo, a desenhar ou a pintar algumas crianças acabavam por perder o interesse e dispersar;

		<ul style="list-style-type: none"> - Algumas crianças que representaram com os fantoches realizaram gestos e movimentos criativos, de acordo com a ação; - As crianças discordaram com os colegas em alguns aspetos; - Resolveram pequenas discórdias com os colegas, através do diálogo.
--	--	--

Tabela 12 - Síntese dos conhecimentos, capacidades e atitudes do desenho e ilustração do cenário



Figura 16 - Crianças a desenharem e a ilustrarem o cenário para o teatro de fantoches

2.4.2.1. Divulgação/Apresentação do projeto

A divulgação do projeto a toda a comunidade escolar foi realizada através de um convite que foi enviado por e-mail para a coordenadora da instituição, as educadoras e auxiliares do JI, as professoras do 1º CEB, os pais das crianças, as nutricionistas que estavam a frequentar a autorização e as restantes auxiliares de ação educativa. Este e-mail foi escrito na sala de aula, em conjunto com as crianças.

A apresentação do projeto foi realizada na biblioteca escolar, dentro da instituição, para toda a comunidade escolar e para os familiares das crianças, caso quisessem ou pudessem assistir. Devido aos tempos pandémicos e à dimensão da biblioteca, apenas as crianças das duas salas de JI, com as respetivas educadoras e auxiliares, bem como a coordenadora da instituição e as restantes auxiliares foram assistir à apresentação do projeto na biblioteca. As restantes sete turmas do 1º CEB, com as respetivas professoras, as nutricionistas e os pais das crianças assistiram à apresentação, através de uma reunião zoom.

Tendo em conta que a apresentação do projeto decorreu ao início da tarde, muitos pais e restantes familiares estavam a trabalhar e não puderam assistir, pelo que

filmámos toda a apresentação, e mais tarde, a professora cooperante enviou o vídeo para os pais das crianças. De salientar que no vídeo apenas aparecem as crianças da turma onde estávamos a estagiar, ou seja, as crianças que faziam parte da apresentação, uma vez que, apenas tínhamos autorização para filmar essas crianças.

No final da apresentação à comunidade escolar, voltámos à sala e tivemos um momento de descontração e diversão com as crianças, uma vez que a apresentação do projeto coincidiu com o final do nosso estágio, onde fizemos pipocas e as crianças colocaram música à sua escolha. Aproveitámos ainda este momento para realizar um balanço geral das atividades que decorreram no âmbito do projeto, questionando as crianças sobre o que gostaram mais, o que gostaram menos, o que aprenderam e as dificuldades que sentiram com a concretização das atividades.

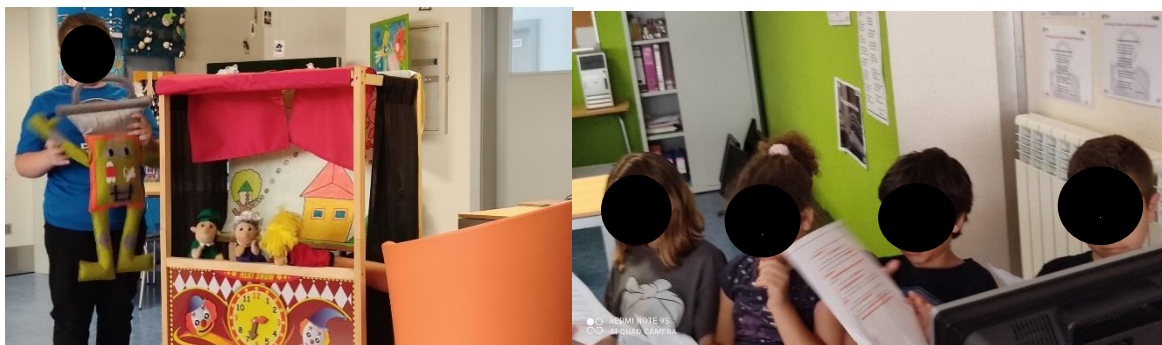


Figura 17 - Apresentação final do projeto à comunidade escolar

2.5. Autoavaliação/ reflexão do trabalho desenvolvido nos diferentes contextos educativos

Nesta secção, irei autoavaliar e refletir sobre o trabalho que foi desenvolvido com as crianças no contexto de Pré-Escolar, nomeadamente, na valência de JI, e no contexto do 1º CEB, no 3º ano de escolaridade. Após a implementação das intervenções no âmbito dos respetivos projetos, é importante realizar um balanço final sobre os aspetos positivos e menos positivos, aspetos a melhorar, as dificuldades sentidas, bem como compreender de que forma essas intervenções contribuíram para a aprendizagem das crianças.

Assim, irei expor uma conclusão geral que se irá focar em alguns dos aspetos mais relevantes, bem como as limitações que se possam ter colocado durante a implementação dos respetivos projetos e concretização das atividades que os constituem.

No final das atividades que realizava com as crianças, gostava de ter uma conversa com elas, onde as questionava e pedia que partilhassem comigo e com os colegas as opiniões delas sobre alguns aspetos, nomeadamente o que gostaram mais

e menos nas atividades, bem como o que aprenderam e as maiores dificuldades que sentiram.

De modo a tornar a leitura mais fácil, irei refletir sobre os contextos e respetivos projetos separadamente.

2.5.1. Jardim de Infância

Desde a semana de observação que senti, por parte do grupo de crianças, uma enorme curiosidade e predisposição para as brincadeiras, jogos e atividades que lhes eram propostas. Era um grupo de crianças interessadas e empenhadas que gostavam de vivenciar experiências novas e aprender muitas coisas.

Relativamente à implementação do projeto, apesar das limitações que tivemos, penso que conseguimos concretizar atividades integradas, que foram ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, proporcionando-lhes diversas aprendizagens.

Um dos aspetos mais positivos da implementação deste projeto foi-nos ter sido dada a oportunidade de organizarmos o ambiente educativo da forma que achássemos que seria mais propício à participação e envolvimento de todas as crianças. De acordo com Zabalza (2001, citado por Reis e Teixeira, 2012), planificar e gerir os espaços, de um modo coerente com as nossas estratégias, reveste-se de uma grande importância dado que o ambiente se revela como um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem (p. 169).

Realizámos atividades com as crianças em que privilegiámos a exploração, o movimento corporal, o estabelecimento de relações com os colegas e de relações do corpo com o espaço.

A Área de Expressão e Comunicação, pela sua integração nas atividades, possibilitou ainda que as crianças construíssem aprendizagens, através de outras formas de comunicação, como por exemplo, através de gestos, de movimentos ou produção de sons.

Ainda sobre as atividades concretizadas, tentei sempre que estas fossem diversificadas, integrando várias áreas de conteúdo e proporcionando aprendizagens enriquecedoras às crianças. Apesar de termos concretizado algumas atividades que tiveram diversas fases e diferentes situações de aprendizagem, sendo que começávamos a implementar na parte da manhã, era dada continuidade na parte da tarde e, por vezes, no dia seguinte, existiram algumas atividades estanques, que talvez não possibilitaram à criança construir aprendizagens significativas que eram desejadas.

Durante a realização de algumas atividades ia questionando as crianças e lançando desafios extras às crianças, tentando que elas não perdessem o interesse e o foco e que demonstrassem determinadas competências que ainda não tinham sido evidenciadas, na medida em que, o jogo é importante, não somente para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas (Alves e Bianchin, 2010, p. 283).

No que se refere às dificuldades sentidas ao longo do projeto, para além das limitações em termos da utilização de recursos e materiais, o espaço foi outra das limitações. Para que seja possível que as crianças se consigam expressar livremente e para criarem uma boa relação do corpo com o espaço são necessários espaços amplos, e o espaço físico que tínhamos disponível era uma sala limitada com mesas, cadeiras e armários que tínhamos de mover continuamente. Em relação ao espaço exterior, apenas nos era permitido utilizar um pequeno parque infantil, ladeado, que era composto por diversos baloiços.

Outra dificuldade sentida foi na gestão do tempo, pelo facto de não poder frequentar, simultaneamente, a instituição com o meu par pedagógico, apenas estagiava ou na parte da manhã ou na parte da tarde, o que encurtou ainda mais o período de estágio.

Apesar de todas as limitações e dificuldades sentidas na operacionalização do projeto, considero que os objetivos foram cumpridos e que as crianças estiveram perante boas situações de aprendizagem. Para além disso, a curiosidade, interesse e alegria das crianças eram evidentes, sempre que alterávamos a disposição da sala, pois já sabiam que iriam realizar atividades em que se poderiam movimentar e não estariam sentadas à volta das mesas.

Em relação à primeira atividade referida e descrita “bolas dançantes”, o ponto alto da realização desta atividade foi o facto das crianças com menos dificuldades incentivarem e apoiarem as outras crianças com mais dificuldades, revelando ali uma enorme entreajuda entre o grupo.

Um aspeto que considero importante de ser melhorado com a realização desta atividade é diversificar mais os movimentos e os desafios neste tipo de atividade, uma vez que as crianças com menos dificuldades, têm de se sentir sempre desafiadas e motivadas, de modo a não perderem o interesse e o foco da atividade. Devido ao facto das crianças começarem a chorar com a frustração de não estarem a conseguir cumprir o maior objetivo da atividade que era não deixar a bola cair, estive bastante tempo com estas crianças a exemplificar, a motivá-las e a incentivá-las a não desistirem, deixando

as restantes crianças num trabalho mais autónomo, o que é um aspeto bastante positivo, contudo, a atividade tornou-se demasiado monótona para estas crianças.

Tendo em conta os registos nas tabelas do bem-estar e do envolvimento (anexo 10), considero que a maioria das crianças estiveram envolvidas e participativas, bem como felizes e corresponderam aos desafios, encontrando-se nos níveis 4/5. As crianças que se encontram no nível 3, nomeadamente na tabela do bem-estar, era devido ao facto de, quando não conseguiram realizar a atividade, sentiam-se frustradas e desconfortáveis, sendo que algumas crianças começavam a chorar e outras não sabiam muito bem como reagir.

Quando as questioneei sobre o que gostaram mais na atividade “bolas dançantes”, as crianças mencionaram as seguintes respostas: “Gostei de tudo”; “gostei das músicas”; “gostei das bolas coloridas” e “gostei de andar com a bola na testa”.

No que diz respeito ao que gostaram menos, de forma geral, as crianças gostaram bastante da atividade e divertiram-se ao realizá-la, dando apenas as seguintes respostas: “Não gostei quando a bola caía” e “gostei de tudo”.

Em relação à pergunta “o que aprenderam com a atividade”, as respostas foram as seguintes: “Aprendi a segurar a bola” e outras crianças acrescentaram “aprendi a segurar a bola com a testa, com o braço e... com a mão”; “as cores”; “músicas bonitas”; “a saltar ao pé coxinho” e “a ajudar os meus amigos”.

Relativamente à questão “quais as maiores dificuldades que sentiram”, existiram três respostas distintas: “Não deixar a bola cair”; “saltar ao pé coxinho” e “nenhumas”.

No que concerne à segunda atividade apresentada e analisada “fitas de cetim e o jogo do espelho”, os aspetos positivos e as maiores aprendizagens da sua concretização foram as crianças divertirem-se, comunicarem umas com as outras através de gestos, demonstrando que gostavam dos colegas, serem criativas, observarem os colegas e aprenderem com essa observação, incentivarem os colegas mais retraídos e inseguros e estarem plenamente envolvidos e participativos no decorrer de toda a atividade.

Um aspeto menos positivo que decorreu da realização desta atividade foi a gestão do tempo, no sentido em que, no final dos dois momentos que constituíram a atividade, gostava que as crianças tivessem dançado todas com as fitas pela sala, no entanto, não os dois primeiros momentos estenderam-se para além do tempo expectável e já não foi possível concretizar esse último momento.

De acordo com os registos nas tabelas do bem-estar e do envolvimento (anexo 11), esta foi uma das atividades em que as crianças estiveram mais envolvidas e

participativas durante todo o tempo em que decorreu toda a atividade. As crianças estiveram animadas, empenhadas e felizes durante os vários momentos da atividade, encontrando-se todas no nível 5, tanto na escala do bem-estar como do envolvimento.

Em relação ao que gostaram mais com esta atividade, as crianças deram as seguintes respostas: “Gostei de tudo” ou “gostei de tudo, foi muito divertido; “das fitas”; “de dançar com muitas fitas”; “do jogo do espelho” e “de fazer esta atividade com todos os meus amigos”.

Relativamente aos aspetos que menos gostaram com a concretização da atividade, todas as crianças revelaram que gostaram de tudo e que adoraram a atividade.

No que diz respeito ao que aprenderam esta atividade, as crianças enunciaram os seguintes aspetos: “Inventar movimentos para fazer com as fitas”; “a dançar com fitas” ou “a rodar as fitas” e “muitas coisas”.

Quando as questioneei com as dificuldades que sentiram com a atividade, as respostas que foram dadas foram as seguintes: “De rodar as fitas porque eram muito grandes” e “nenhuma”.

Em reação à perspectiva das crianças sobre o trabalho concretizado, refletindo à posteriori, deveria ter solicitado às crianças que exprimissem, por exemplo, por desenho a sua opinião sobre as atividades com o que gostaram mais, o que sentiram, etc, uma vez que, como apenas realizei uma abordagem através do diálogo, algumas crianças ficaram um pouco retraída porque se expressavam melhor através da linguagem não verbal do que verbal, acabando por dar respostas muito genéricas, tais como, “gostei de tudo” ou à pergunta que dificuldades sentiram “nenhuma”.

2.5.2. Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º ano

Este projeto começou a ser pensado logo desde o início do estágio, após nos termos contextualizado sobre toda a situação que tinha dado aso à criação da mascote do Papalixo.

É fundamental sensibilizar as crianças para estes problemas comuns que afetam o mundo e toda a sociedade. Perceber que as crianças se envolveram tanto nesta questão e demonstraram interesse e curiosidade em explorar a temática do desperdício alimentar, quer com as atividades propostas pelas nutricionistas, quer pelas atividades concretizadas no âmbito do projeto foi muito gratificante e contribuiu bastante para o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, motoras, sociais e afetivas. Por exemplo, as crianças começaram a provar mais os alimentos, antes de dizerem que não

gostam de alguma coisa e a chamar a atenção dos colegas, no refeitório, quando deixam comida no prato.

Citando as aprendizagens essenciais de Cidadania e Desenvolvimento para o 1º Ciclo do Ensino Básico (2016), “a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, construída numa dinâmica constante com os espaços físico, social, histórico e cultural, coloca à escola o desafio de assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea”.

De acordo com a observação realizada, com os registos efetuados em notas de campo da implementação deste projeto, foi possível verificar um maior interesse, curiosidade, empenho e predisposição das crianças para este tipo de atividades, em que estão diretamente envolvidas. As crianças DI, MAR e SAN G que eram crianças que, normalmente, perdiam o interesse com bastante facilidade nas vertentes mais teóricas, foram das crianças mais ativas e que contribuíram com mais ideias para a concretização das diversas atividades.

Um ponto bastante positivo deste projeto foi o facto de haver uma grande inclusão, em que todas as crianças estavam integradas para a concretização de um trabalho conjunto, onde o objetivo não era apenas armazenar informação, mas sim contruir aprendizagens através de um trabalho cooperativo, de forma a alcançarem competências cognitivas, motoras, sociais e afetivas.

Outro ponto muito positivo foi ter-nos sido dada a liberdade de mudarmos a disposição das mesas para realizarmos as diversas propostas de trabalho com as crianças, bem como de pudermos ir para outros espaços mais amplos, como o polivalente.

O facto das crianças estarem no centro do desenvolvimento do projeto possibilita que estas sejam autónomas, estabeleçam interações de qualidade, que cooperem e que partilhem ideias com os colegas. Através da metodologia do trabalho de projeto, o processo de ensino e aprendizagem está mais centrado na criança do que no conteúdo e no professor, pressupondo assim uma criança cada vez mais autónoma e mais capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Marques, 2016).

No 1º CEB sente-se uma grande pressão no sentido de cumprir o programa curricular e este estágio foi concretizado já no final do ano letivo, contudo, conseguimos dedicar mais tempo letivo à operacionalização deste projeto, uma vez que, muitos conteúdos das diversas áreas curriculares já tinham sido abordados pela professora cooperante. A parte inicial da criação da música e da história para o teatro de fantoches tornou-se muito monótona, sendo que as crianças, inicialmente, estavam bastante participativas e envolvidas, e algumas foram perdendo o entusiasmo, não só pelo facto

de terem sido atividades que se estenderam por mais tempo que o expectável, mas também por não terem tantas ideias que os colegas.

Apesar de todas as crianças terem participado na construção do teatro e na dinamização do teatro, na sala de aula, o facto de nem todas as crianças terem participado no teatro de fantoches, na minha opinião, também foi um ponto menos positivo, na medida em que, havia crianças que queriam participar na apresentação final do teatro e não lhes foi dada essa oportunidade. Porém, este aspeto também foi ao encontro do cumprimento de um dos objetivos de aprendizagem definidos no projeto, que foi a capacidade da tomada de decisão, tendo em conta que foram as crianças que decidiram, em conjunto, quem iria participar na apresentação final do teatro e que personagem iria interpretar cada criança.

Para além deste objetivo, considero que foi um projeto bem conseguido, em que os objetivos pretendidos foram alcançados e isso foi visível nos sorrisos, na felicidade, alegria e união das crianças no final da apresentação à comunidade escolar.

Relativamente ao balanço geral efetuado pelas crianças da concretização das atividades que constituíram o projeto, e no que toca ao que gostaram mais, as crianças deram as seguintes respostas: “Da mascote do Papalixo”; “de fazer o teatro com o fantoche”; “de fazer a apresentação para a escola toda”; “de pintar o cenário”; “de fazer o Papalixo”; “de ver os meus colegas a representar o teatro”;

“da imaginação do SAN S”; “da Maria Rita e a avó Lau” e “de fazer o trabalho com todos os meus colegas”.

No que diz respeito ao que gostaram menos, as crianças não indicaram muitos aspetos, apenas deram as seguintes respostas: “de fazer a música”; “de cantar a música”; “gostei de tudo” e “de estar a cantar à frente de toda a gente porque sou envergonhado”.

Em relação ao que aprenderam com o decorrer das diversas atividades, as crianças enunciaram os seguintes aspetos: “A representar com os fantoches; “a ter ideias giras”; “a trabalhar em equipa”; “a não ser tão envergonhado”; “a inventar uma música” e “a escrever uma história”.

No que respeita às dificuldades sentidas, as crianças deram as seguintes respostas: “Na construção da música”; “ter ideias para o teatro” e “na representação da personagem”.

As crianças do 3º ano, como são mais velhas, conseguiram justificar melhor as suas razões, não enunciando maioritariamente respostas genéricas. Era um grupo

bastante comunicador que expressava livremente a sua opinião e com uma capacidade de análise muito grande.

Considerações Finais

A realização deste relatório final foi o culminar de todo o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e das sucessivas Práticas de Ensino Supervisionadas. Todo este processo contribuiu bastante para o meu crescimento e evolução, não só enquanto aluna em formação inicial, como também para o meu percurso, enquanto estagiária e futura profissional.

Ao longo dos diferentes estágios, fui cada vez mais desenvolvendo a capacidade de recolher, analisar e sintetizar a informação relevante e significativa, procurando dar resposta e refletir sobre todas as questões ou barreiras que foram surgindo ao longo dessas práticas.

Todos os estágios mencionados neste relatório tiveram uma grande importância na minha ação, enquanto profissional, e no fortalecimento de determinadas competências, como por exemplo, a minha autoconfiança, o planeamento de uma intervenção cada vez mais segura, integrada e significativa, a capacidade de atender às necessidades das crianças de uma forma mais rápida e eficaz e de identificar pontos de interesse comuns às crianças.

O estudo realizado no âmbito do exercício investigativo permitiu-me analisar e refletir criticamente e de forma objetiva sobre a minha ação nos diferentes contextos, de forma a identificar se mobilizei as melhores estratégias, instrumentos e conhecimentos de forma a promover o desenvolvimento de competências transversais para as crianças, com mediação da área da Educação Artística. Esta análise mais profunda sobre as práticas pedagógicas, a par com a revisão da literatura, permitiram-me dar resposta às questões orientadoras que foram surgindo ao longo dos diferentes estágios.

Logo desde o estágio na valência de Creche que compreendi que o aprender nas crianças mais pequenas está relacionado com as situações reais que elas estão a viver. Elas constroem conhecimento através da perceção e daquilo que absorvem do meio que as rodeia e das ligações que vão estabelecendo. Por este motivo, é tão importante intervir a centralidade do trabalho com os sons, formas, sensações, movimentos e texturas. As crianças nestas idades mais novas têm muita resistência em partilhar os brinquedos e os materiais com os colegas e em criar laços afetivos, sendo mais individualistas e mobilizando todo o seu interesse para a exploração e a descoberta. Este estágio foi o mote para querer aprofundar a importância da Educação Artística no desenvolvimento de competências transversais e para o planeamento dos projetos de intervenção nas práticas seguintes. As tabelas do bem-estar e do

envolvimento de Laevers e Portugal, também começaram a ser um instrumento de avaliação e de recolha de dados, desde o primeiro estágio, uma vez que é fundamental ter em conta as atitudes e os comportamentos que as crianças vão demonstrando.

No estágio na valência de Jardim de Infância, devido ao confinamento e à privação do contacto com a escola e os colegas, foi possível observar e identificar, a par com as conversas com as crianças e com a educadora cooperante, um retrocesso na aquisição de determinadas competências. Apesar de serem crianças que se entretinham, que se preocupavam com o outro e que mobilizavam conhecimentos durante a concretização das atividades, nos momentos de brincadeira livre, por exemplo, algo que observei foi que as crianças tinham muita dificuldade em partilhar e em interrelacionar-se, uma vez que muitas delas, durante esses meses de privação não tiveram contacto com outras crianças e com situações onde arriscassem e onde desafiassem as suas capacidades. No fundo, uma das grandes necessidades das crianças era promoção de situações que lhes permitisse desenvolver atitudes positivas para consigo mesma, superar-se, ultrapassar as suas fragilidades, aumentando a sua autoconfiança, autoestima, bem estar e motivação. E desenvolver atitudes positivas para com as outras crianças, estabelecendo relações sociais e conhecendo melhor o outro, respeitando-o. São estas conexões significativas e complexas de conhecimentos, atitudes e capacidades que originam desenvolvimento das competências intrapessoais e interpessoais mencionadas por Jardim e Pereira (2006).

Nos estágios em contextos do 1º CEB, ambas as professoras cooperantes utilizavam a área da Educação Artística de forma instrumental, isto é, mobilizando para as vertentes teóricas competências transversais, como a criatividade, a autonomia, a liberdade de pensamento ou as diferentes formas de expressão, sem estabelecer qualquer articulação entre elas. O estudo permitiu-me compreender que a melhor forma de construir aprendizagens significativas e desenvolver competências transversais é através da interdisciplinaridade, isto é na articulação e integração das diferentes Áreas Curriculares, criando condições para que as crianças, de forma natural, se envolvam naquilo que estão a realizar, para mobilizarem conhecimentos já existentes nas suas estruturas cognitivas e para cooperarem, serem criativos, expressarem-se, terem liberdade de pensamento e de opinião, serem autónomos e para terem oportunidade de conhecer e de se apropriar do meio envolvente. De acordo com Marques et al. (2017), “o valor intrínseco da Educação Artística remete para a captação, interpretação e fruição do sujeito que aprende, envolvendo-se, de modo muito próprio, na (re)construção de significados” (p. 232).

Referências Bibliográficas

- Alonso, L. (2002). Investigação e práticas. *GEDEI*, 62-88.
- Alves, J., & Roldão, M. (2018). *Articulação Curricular: O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (s.d.). *Educação Pré-Escolar: A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?*
- Baptista, M. (2010). *Desenvolvimento profissional*.
- Barbosa, A. (2012). *A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário: um estudo de caso*. (Relatório final, Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus).
- Barboza, L., & Volpini, M. (2015). *O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, São Paulo.
- Beane, J. A. (2002). Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didática Editora.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade*. Universidade da Madeira.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, A. F., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). Relatório do Estudo Saberes Básicos de todos os Cidadãos. In CNE (Ed.). *Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XIX*.(p.15-96). Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância* (81).
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Maria, C. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2).
- Costa, A., & Santos, R. (2013). *A prática pedagógica numa perspetiva reflexiva*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa Fátima, Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, educação e cultura*, 13(2).
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interacções*(41), 133-159.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República nº 4/2008 - I Série*. Ministério da Educação. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- Decreto-Lei nº 262/2011, de 31 de agosto. *Diário da República nº 167/2011 - I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2011/08/16700/0433804343.pdf>

- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República nº 128/2017 – II Série*. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>
- Fleury, M., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC*(Edição especial), 183-196.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para a prática e flexão docente. *Onis Ciência*, 1(2).
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: guia prático para a mudança positiva*. ASA.
- Kemczinski, A., Marek, J., Hounsell, M., & Gasparini, I. (2007). Colaboração e cooperação: pertinência, concorrência e complementaridade. *Revista Produção*, 7(3). Brasil: Florianópolis.
- Klein, J. (2008). Ensino interdisciplinar: didática e prática. Em I. Fazenda, *Didática e interdisciplinaridade* (13ª ed., pp. 109-132).
- Leitão, M. (2006). Atitudes criativas e competências lúdicas no jogo dramático. *Educare: o lúdico e a criatividade*(8), 85-100.
- Machado, N. (2006). *Educação: Projetos e Valores* (6ª ed.). São Paulo: Escritoras Editora.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o método de projeto. *Cadernos da educação de infância*(107).
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: República Portuguesa.
- Mateus, A. C. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: potencialidades e desafios*. (Relatório final, Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências).
- Mateus, R., Damião, M., Festas, M., & Marques, E. (2017). *Educação estética e artística no currículo de portugueses do 1º Ciclo do Ensino Básico: uma via de concretização*. Universidade de Coimbra.
- Medeiros, W. (2015). *A importância da formação inicial e continuada: um estudo de caso*.
- Minayo, M., Deslandes, S., Neto, O., & Gomes, R. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. São Paulo: Vozes.
- Ministério da Educação [ME] (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação [ME] (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Ministério da Educação [ME] (2018). *Aprendizagens Essenciais da Educação Artística - Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Ministério da Educação [ME] (2018). *Aprendizagens Essenciais da Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf
- Ministério da Educação [ME] (2018). *Aprendizagens Essenciais da Educação Artística - Música*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf
- Ministério da Educação [ME] (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 3º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:

- Ministério da Educação [ME] (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português do 3º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Miranda, R. (2009). *Metodologia*.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação qualitativa em ciências sociais*, 3.
- Moreira, M. (2011). *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*.
- Moura, M., & Ribas, A. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 2(7), 207-215.
- Mozzer, G., & Borges, F. (2008). *A criatividade infantil na perspetiva de Lev Vigotski*.
- Neto, T., & Pombo, L. (2020). A formação inicial de professores para uma educação interdisciplinar - o exemplo do projeto edupark. *Saber e Educar*(28). Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/389>
- Oliveira, A., Santos, C., & Florêncio, R. (2019). Métodos e técnicas de pesquisa em educação. *Revista científica da fasete*.
- Oliveira, M. (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Universidade Federal de Goiás.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M., & Sanches, I. (2013). Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: estudos sobre educação*, 24(3), pp. 118-139.
- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: ed. Texto.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Recomendação nº 1/2013, de 28 de janeiro. *Diário da República nº 19/2013 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência - Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2013/01/019000000/0427004273.pdf>
- Reis, P. (2011). A gestão do trabalho em grupo. *Indução e desenvolvimento profissional docente*.
- Sampaio, M. F. (2016). Um olhar dos professores sobre as Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Educação para o desenvolvimento*, 105-111.
- Shiavo, A., & Ribó, C. (2007). *Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos*. Seminário do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil UNICAMP. Campinas.
- Silva, G., & Silva, C. (2017). *A importância da aprendizagem significativa nos anos iniciais*.
- Silva, P. (2016). O uso da fotografia como estratégia metodológica em pesquisas com crianças: uma revisão de literatura. *Informática na educação: teoria & prática*, 19(3).
- Silva, L. (s.d.). *Educação pela arte*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Simões, A., & Brito, R. (2013). *A implementação de atividades lúdicas para a promoção da aprendizagem cooperativa*. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4707?locale=en>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Arte na Educação*. 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2019). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas* (2ª ed., Vol. 3º). Lisboa: Edições Piaget.

- Sousa, R. (2014). *A Expressão Plástica na prática pedagógica: olhares de educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11). Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>
- Togtema, A. M., Luís, H., & Hamido, G. (2017). Arte, educação e aprendizagem: reflexões em torno do conceito, da prática curricular e da formação de educadores e professores em Educação Artística. *CIEA*.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Anexos

Anexo 1 – Registos fotográficos da atividade “Caixa de pauzinhos” realizada na valência de Creche



Anexo 2 – Registos fotográficos da atividade “Vamos colar no papel autocolante” realizada na valência de Creche



Anexo 3 – Registos fotográficos da atividade de dança realizada no 2º ano no contexto do 1º CEB



Anexo 4: Planificação da atividade “Bolas dançantes” realizada na valência de JI

“Bolas Dançantes”										
Áreas/Objetivos Específicos										
Objetivos Gerais	Formação Pessoal e Social	Educação Física	Educação Artística				Linguagem Oral	Abordagem à escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo
			Artes Visuais	Jogo Dramático/teatro	Música	Dança				
Desenvolver atitudes de cooperação e partilha	Cooperar com os colegas na realização da atividade									
Desenvolver a autoestima e o Bem-estar	Desenvolver a confiança em si próprio e nos outros									
Desenvolver a capacidade de observação, atenção e concentração						Interpretar pequenas sequências de movimentos, de forma coordenada com o par				

Desenvolver memória	a									Reconhecer as cores das bolas
Desenvolver criatividade	a	Encontrar estratégias para a bola não cair, desenvolvendo o trabalho em equipa e a capacidade de resolver problemas								
Desenvolver capacidade de comunicação	a de					Expressar-se através do corpo	Apoiar e incentivar os colegas nas suas fragilidades			

Desenvolver a capacidade de análise crítica							Partilhar a sua opinião sobre a realização da atividade			
Desenvolver o conhecimento do meio envolvente	Conhecer o outro, incluindo as suas potencialidades e fragilidades	Descobrir possibilidades motoras					Estabelecer uma relação do corpo com o espaço, apropriando-se do espaço físico			Contactar com diferentes materiais
Desenvolver o sentido de responsabilidade	Respeitar as regras de uma situação de jogo									
Desenvolver o sentido matemático									Contar o número de bolas	
Desenvolver os sentidos						Desenvolver a capacidade auditiva, distinguindo diferentes ritmos musicais				

Estratégias /Atividade:**Acolhimento**

- Marcar presenças com as crianças e o tempo que está nesse dia (sol, sol e nuvens, nuvens, chuva, etc);
- Conversa em grande grupo, de modo a:
- Cantar a canção do Bom dia;
- Contar os meninos presentes nessa sala mesmo nesse dia e marcar as faltas das crianças que não foram à escola;
- Contextualizar a atividade proposta, mostrando-lhes:
 - Bolas de várias cores;
 - “Temos aqui várias bolas com cores diferentes, sabem-me dizer quais são as cores destas bolas?”;
 - Diversas músicas com diferentes ritmos;
 - “Esta música é lenta ou é rápida?”
- Pretende-se que o espaço seja amplo, de forma que as crianças realizem a atividade livremente e estabelecendo uma relação do corpo com o espaço;

Atividade Orientada

- Pretende-se que as crianças estejam atentas e participativas, de modo a perceberem o que é suposto fazer nesta atividade;
- Pretende-se que as crianças cooperem com a estagiária, de modo que a mesma organize grupos em pares;
- Pretende-se que cada grupo não deixe cair a bola;
 - “Vamos colocar a bola na testa de cada um e andar para a frente à medida da música”;
 - “Agora, ainda com a bola na testa, vamos andar para trás, tendo em conta a música que está a dar”;
 - “Agora vamos colocar a bola junto ao braço de cada um e andar para o lado direito”;
 - “E para o lado esquerdo? Conseguem? Vamos lá tentar”.

Materiais:

- Bolas;
- Computador;
- Colunas.

Avaliação:

- Observação direta:

- Identificar se as crianças estão participativas e envolvidas na atividade;
- Identificar se as crianças mobilizam capacidades e os comportamentos das crianças durante a realização da atividade;
- Identificar se as crianças atingiram os objetivos definidos.

- Preenchimento das tabelas do bem-estar e do envolvimento;

- Registos fotográficos;

- Registos escritos.

Anexo 5 – Planificação da atividade “Fitas de cetim e o jogo do espelho” realizada na valência de JI

“Fitas de cetim e o jogo do espelho”

Áreas/Objetivos Específicos

Expressão e Comunicação

Educação Artística

Objetivos Gerais	Formação Pessoal e Social	Educação Física	Artes Visuais	Educação Artística			Linguagem Oral	Abordagem à escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo
				Jogo Dramático/teatro	Música	Dança				
Desenvolver atitudes de cooperação e partilha	Cooperar com os colegas na realização da atividade									
Desenvolver a autoestima e o Bem-estar	Desafiar as suas inseguranças e fragilidades, desenvolvendo a confiança em si próprio				Utilizar a música como um elemento motivador					
Desenvolver a capacidade de observação, atenção e concentração	Construir conhecimento através do que observou			Imitar os movimentos que os seus pares estão a realizar, como se fossem		Interpretar pequenas sequências de movimentos, de				

				o espelho um do outro		forma coordenada com o par				
Desenvolver memória	a									Reconhecer as cores das fitas
Desenvolver criatividade	a					Realizar movimentos livres com as fitas				
Desenvolver capacidade de comunicação	a de			Comunicar com os colegas através da linguagem não verbal		Expressar-se de forma através do corpo	Apoiar e incentivar os colegas nas suas fragilidades			
Desenvolver capacidade de análise crítica	a de						Partilhar a sua opinião sobre a concretização da atividade			
Desenvolver conhecimento do meio envolvente	o do		Descobrir possibilidades motoras			Estabelecer uma relação do corpo com o espaço, apropriando-se do espaço físico				Contactar com diferentes materiais
Desenvolver sentido de responsabilidade	o de	Respeitar as regras de uma situação de jogo e os colegas que estão a realizar a atividade								

Desenvolver raciocínio matemático	o									
Desenvolver sentidos	os				Desenvolver a capacidade auditiva					

Estratégias /Atividade:	
Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar presenças com as crianças e ver o tempo que está nesse dia (sol, sol e nuvens, nuvens, chuva, etc.); - À medida que as crianças vão até ao quadro das presenças marcar a sua, têm de pegar numa fita e dizer “bom-dia” de uma forma expressiva; - Contar os meninos presentes nessa sala mesmo nesse dia e marcar as faltas das crianças que não foram à escola; - Conversa em grande grupo, de modo a: <ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar a atividade através exemplificação: “Sabem o que podemos realizar com estas fitas?”, e exemplificar os diversos movimentos que podemos realizar com as fitas. - Pedir às crianças que se espalhem pela sala, de modo a deixar algum espaço entre as crianças, para que possam movimentar as fitas sem bater nos outros colegas.
Atividade Orientada	<ul style="list-style-type: none"> - Dar início à realização da atividade, distribuindo duas fitas por cada criança. É de que irão ser disponibilizadas fitas mais finas, e outras fitas mais grossas, para que as crianças se sintam desafiadas e a testarem os seus limites; - Colocar uma música calma como fundo, sendo que já foi experimentado por diversas vezes, anteriormente e resultou, pois as crianças ficam mais concentradas e predispostas a realizarem qualquer tipo de atividade; - Como já referimos, inicialmente, irão ser dadas duas fitas a cada criança, de grossuras diferentes; - Realizar diversos movimentos com as crianças, e posteriormente desafiar as crianças para que deem uso a sua imaginação e que realizem movimentos livres;

- Para elevar o grau de dificuldade e, para que, as crianças mais velhas não percam a motivação na atividade, a partir de um certo momento, irão ser dadas mais duas fitas de grossuras diferentes às crianças, ou seja, cada criança irá ter em cada mão duas fitas;
- Realização de um jogo com as crianças, a pares, em que duas crianças irão estar viradas uma para a outra. Uma das crianças irá fazer movimentos com as fitas e o par dessa criança terá de imitar os seus movimentos, como se fossem um espelho uma da outra. De seguida, trocam e a criança que imitou, irá realizar movimentos livres para o seu/sua colega realizar também;
- Pretende-se que as crianças estejam atentas e participativas, de modo a desfrutar de um momento de descontração, de divertimento de aprendizagem que lhes é proporcionado;
- Pretende-se que as crianças compreendam a diferença entre a imitação e a criatividade.

Materiais:

- Fitas de cetim;
- Computador;
- Colunas.

Avaliação:

- Observação direta:
 - Identificar se as crianças estão participativas e envolvidas na atividade;
 - Identificar se as crianças mobilizam capacidades e os comportamentos das crianças durante a realização da atividade;
 - Identificar se as crianças atingiram os objetivos definidos.
- Preenchimento das tabelas do bem-estar e do envolvimento;
- Registos fotográficos;
- Registos escritos.

Anexo 6 – Planificação do projeto “Vamos combater o desperdício alimentar” realizado no 3º ano no contexto do 1º CEB

Objetivos	Estratégias	Como iniciar	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar as pessoas para a grande necessidade de combater o desperdício alimentar nas escolas e nos restantes meios que frequentamos; - Tomar consciência de problemas sociais; - Desenvolver competências transversais, como a cooperação, criatividade, autonomia, entreajuda, respeito pelo outro, entre outras; - Partilhar ideias e sugestões com os colegas, estabelecendo interações de qualidade; - Desenvolver a capacidade de tomada de decisão; - Construir aprendizagens integradas e significativas; - Participar ativamente num trabalho conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o trabalho de forma a proporcionar interações sociais, através do trabalho cooperativo; - Estabelecer uma articulação entre diversas Áreas Curriculares; - Valorizar e integrar as ideias e sugestões das crianças; - Criar condições para que as crianças se envolvam, de forma natural no trabalho que está a ser desenvolvido; - Promover oportunidades para que as crianças sejam autónomas, criativas, expressivas, responsáveis e tenham liberdade de pensamento e de ação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da observação direta; - Conversar com a professora cooperante e estabelecer interações com as crianças; - Analisar os pontos de interesse das crianças; - Perceber quais as dificuldades e fragilidades das crianças; - Planear atividades de natureza diversa e que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Marcadores; - Lápis de cor; - Lápis de cera; - Lápis de grafite; - Feltro de várias cores; - Papel; - Papel de cenário; - Fantocheiro; - Fantoches.
<p>Articulação entre Áreas Curriculares e Conteúdos</p>	<p>Tema ideia-chave ou fio condutor</p>		<p>Apresentação final</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Educação Artística – Música: Desenvolvimento Auditivo e Voz; - Português: Oralidade, Escrita e Leitura; - Cidadania e Desenvolvimento: Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; 	<p>Desperdício alimentar</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação final do projeto à comunidade escolar na biblioteca da instituição (as crianças do JI assistiram presencialmente e as crianças do 1º CEB

- Estudo do Meio: Natureza e Sociedade.			assistiram nas salas de aula através do Zoom.
Atividades em grande grupo	Atividades em pequeno grupo	Atividades individuais	Avaliação
- Recriação da letra de uma canção; - Construção de um teatro de fantoches.	- Recriação do cenário e respetiva ilustração para o teatro de fantoches; - Representação do teatro de fantoches.	- Criação do desenho da mascote por uma criança com NEE e recriação do desenho da mascote, e, feltro, pela avó de um aluno; - Criação do desenho para o cenário do teatro por uma criança com NEE.	- Observação direta: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar se as crianças estão envolvidos e participativos; • Identificar se as crianças mobilizam capacidades e os seus comportamentos; • Identificar se as crianças atingem os objetivos definidos. - Registos fotográficos e de vídeo; - Feedback das crianças sobre a realização do projeto.

Anexo 7 – Letra da canção “Eu vi o Papa” contruída no âmbito do projeto

Eu vi o Papa

O Papalixo

Ali no pátio

Papar o lixo

Tu viste o Papa

O Papalixo

E o que fazia?

E o que comia?

Eu vi o Papa

O Papalixo

Ali na rua

À luz da lua

Tu viste o Papa

O Papalixo

E o que fazia?

E o que comia?

Eu vi o Papa

O Papalixo

Ali no mar

Estava a limpar

Tu viste o Papa

O Papalixo

E que fazia?

E o que comia?



Anexo 8 – História do teatro de fantoches “Guerreiros contra o desperdício”

Esta história que vos vou contar passa-se em Benavente.

Um grande problema está a acontecer nas casas e nos refeitórios da nossa população.

O carteiro Cácio quando entregava as cartas descobriu que as pessoas deitavam muita comida boa para o lixo.

Conversou com a Dona Laurinda, a avó Lau, para que em conjunto arranjassem uma estratégia para sensibilizarem as pessoas a não deitarem comida para o lixo.

- O que se passa? – perguntou o carteiro Cácio.

- O que se passa? Você não vê o que atiraram para o meu quintal?! – exclamou a avó Lau indignada.

- Tenha calma, avó Lau! Tudo se irá resolver. – disse o carteiro Cácio.

De repente, chega a neta da avó Lau, a Maria Rita, que vinha almoçar a casa da avó. A Maria Rita reparou que a avó estava chateada e perguntou-lhe o que se passava.

- O que aconteceu avó? – questionou a Maria Rita.

- Uns jovens passaram por aqui, e atiraram para o nosso quintal comida em bom estado. – respondeu a avó.

- Pois é, avó! Os jovens, muitas vezes, não dão o devido valor ao que têm e desperdiçam muita comida, que podiam utilizar para fazer outras coisas, como por exemplo, dar aos sem-abrigo, fazer batidos ou bolos. – disse a Maria Rita.

- E não só, Maria Rita! Os jovens estão a desperdiçar outros recursos como o dinheiro, água e solos férteis. Para além disso, também estão a poluir o ambiente. – disse o carteiro Cácio.

- É verdade, carteiro Cácio! Estão a desperdiçar todos esses recursos, e alguns podem não voltar a existir! – disse a avó Lau, muito triste.

Como a Maria Rita era uma criança muito consciente deste grande problema, teve uma brilhante ideia.

- E se construísse-mos uma mascote para nos ajudar a transmitir a mensagem aos jovens? – sugeriu a Maria Rita.

- Uma mascote? O que é isso? – perguntou a avó Lau admirada.

- Uma mascote é um boneco que representa algo. Neste caso, a mascote irá representar uma causa, a luta contra o desperdício alimentar – respondeu o carteiro Cácio.

- Lá na escola, os meninos também desperdiçam muita comida no refeitório – disse a Maria Rita pensativa.

Eles ficaram a pensar durante uns instantes e, de repente, surge da boca da Maria Rita: “Papalixo, Papalixo”.

- A mascote podia chamar-se Papalixo! – exclamou a Maria Rita.

A avó Lau e o carteiro Cácio adoraram a ideia da Maria Rita.

- Maria Rita, tu e os teus colegas da escola podiam escrever uma mensagem de sensibilização para esta causa, e o carteiro Cácio iria distribuí-las pelas casas das pessoas – disse a avó Lau.

- E se realizássemos vídeos do desperdício alimentar que existe nos refeitórios das escolas e nas ruas da cidade? – sugeriu a Maria Rita.

- Que boa ideia! Podíamos colocar esses vídeos nas redes sociais, e assim chegaria a um maior número de pessoas. – disse o carteiro Cácio, concordando com a sugestão da Maria Rita.

Orgulhosos das ideias fabulosas que tiveram, foram pô-las em prática!

Anexo 9 – Legenda dos níveis de bem-estar e envolvimento de acordo com Laevers e Portugal (2018)

Bem-Estar:

Nível 1 (Muito Baixo) - A criança mostra claramente sinais de desconforto; lamentações, choro, gritos; parece desanimado, triste ou com medo, está em pânico; está irritado ou furioso; manifesta sinais agitados de pés, contorce-se, atira objetos, magoa os outros; esfrega os olhos com movimentos algo agitados; não responde ao meio ambiente, evita o contato, afasta-se; magoa-se a ela mesma: bate com a cabeça, atira-se ou deita-se no chão;

Nível 2 (Baixo) - Há sinais idênticos aos do nível 1, no entanto, os sinais são menos explícitos. A expressão, facial e ações associadas indicam que a criança não se sente à vontade e/ou a sensação de desconforto não é expressa o tempo todo;

Nível 3 (Médio) - A criança aparenta estar “bem” mas ocasionalmente evidencia sinais de desconforto mas estes não são predominantes, pois frequentemente verifica-se sinais positivos de bem-estar. Também pode ser atribuído este nível à criança que aparenta uma postura neutra, não existindo sinais claros de tristeza ou prazer;

Nível 4 (Alto) - A criança mostra sinais óbvios de satisfação (conforme listado abaixo do nível 5). Ainda que estes sinais não estejam constantemente presentes com a mesma intensidade;

Nível 5 (Muito Alto) - A criança sente-se como “peixe na água”, a criança gosta, aprecia de verdade, ela sente-se muito bem: parece feliz e alegre, sorri, vibra, grita de satisfação; é espontânea, expressiva e é realmente ela mesma; fala para si mesmo, brinca com os sons, canta; é relaxada, descontraída não mostra quaisquer sinais de stress ou tensão.

Envolvimento:

Nível 1 (Muito Baixo) - Ausência de atividade. A criança quase não mostra qualquer atividade: Não há sinais de concentração: olha no vazio, “sonha acordada”; revela uma atitude, ausente, passiva; nenhuma atividade, as ações surgem sem rumo, não produzindo nada; não há sinais de exploração ação; sem atividade mental;

Nível 2 (Baixo) - Atividade esporádica ou frequentemente interrompida. A criança apresenta algum grau de atividade, mas que muitas vezes é interrompida: concentração mínima: desvia muitas vezes o olhar da atividade que está a fazer; • distrai-se facilmente; a ação só leva a resultados muito mínimos;

Nível 3 (Médio) - Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade. A criança está ocupada o tempo todo, mas sem intensidade real: em ações de rotina, a atenção é superficial; Não, se absorve na atividade, estas são de curta duração; motivação limitada, sem dedicação real, não se sente desafiado; a criança não adquirir um nível mais complexo ou elaborado de experiências; não explora os recursos nas suas possibilidades totais; a atividade não reflete a imaginação da criança;

Nível 4 (Alto) - Atividade com momentos intensos. Há sinais claros de envolvimento, mas estas nem sempre estão presentes na exploração de todas as suas possibilidades; a criança está envolvida na atividade sem interrupção; na maioria das vezes há concentração real, mas durante alguns breves momentos a atenção é mais superficial; a criança sente-se desafiado, manifestando um certo grau de motivação; as capacidades e sua imaginação, até certo ponto refletem-se na atividade;

Nível 5 (Muito Alto) - Atividade intensa e continuada. Durante o episódio de observação a criança está continuamente envolvida na atividade e é completamente absorvido nela: está absolutamente focada, concentrada, sem interrupção; está altamente motivada, sente-se fortemente envolvida na atividade, manifesta perseverança; mesmo estímulos fortes não a distraem.

Anexo 10 – Tabelas do bem-estar e do envolvimento referentes à atividade “Bolas dançantes” de acordo com Laevers e Portugal (2018)

"Bolas Dançantes"						
Sala Bibe Vermelho (4 anos)	Nível Geral de Bem-Estar					Observações
Nomes	1 – Muito baixo	2- Baixo	3 – Médio	4 – Alto	5 – Muito alto	
ALE			X			A criança aparentou estar bem, no entanto, quando a bola caía sentia-se desmotivado.
ALI				X		A criança demonstrou sinais claros de satisfação durante a realização da atividade.
ARI					X	A criança esteve muito feliz e de sorriso rasgado durante todo o tempo de realização da atividade.
B				X		A criança demonstrou estar bem com a realização da atividade, e não desistia quando a bola caía ao chão.
DU			X			A criança sentiu-se um pouco frustrada quando a bola caía, começando a chorar.
FER					X	A criança sentiu-se muito bem e feliz com a realização da atividade.
FRA					X	A criança demonstrou alegria e confiança na realização da atividade, realizando diversas tentativas.
GM				X		A criança aparentou estar bem durante a realização da atividade.
GP				X		A criança demonstrou sinais claros de satisfação durante a realização da atividade.
GV					X	A criança demonstrou uma enorme felicidade e autoconfiança na realização da atividade.

LE					X	A criança esteve bastante alegre e gritava de felicidade sempre que conseguia estar algum tempo sem a bola cair.
LOU			X			A criança sentia-se bastante desconfortável quando a bola caía, não sabendo muito bem como reagir.
MAN					X	A criança sentiu-se muito bem e feliz com a realização da atividade.
MCE			X			A criança sentiu-se um pouco frustrada quando a bola caía, começando a chorar.
MCO				X		A criança demonstrou sinais óbvios de satisfação durante a realização da atividade.
ML					X	A criança esteve muito alegre e sorridente durante todo o tempo de realização da atividade.
R				X		A criança aparentou estar bem, sentindo-se um pouco perdida quando a bola caía ao chão.
SAN				X		A criança demonstrou sinais de satisfação, perante a realização da atividade, apesar desses sinais não serem constantes.
T					X	A criança demonstrou uma enorme satisfação e alegria durante toda a atividade, querendo utilizar diversas bolas de cores diferentes.
X			X			A criança sentiu-se um pouco frustrada quando a bola caía, começando a chorar.

"Bolas Dançantes"						
Sala Bibe Vermelho (4 anos)	Nível Geral de Envolvimento					Observações
Nomes	1 – Muito baixo	2- Baixo	3 – Médio	4 – Alto	5 – Muito alto	
ALE				X		A criança esteve envolvida na atividade, contudo, ficava um pouco perdida quando a bola caía ao chão.
ALI					X	A criança esteve plenamente envolvida na atividade, realizando diversas tentativas para a bola não cair ao chão.
ARI					X	A criança esteve focada e absolutamente concentrada na atividade, realizando diversas estratégias para segurar a bola.
B				X		A criança demonstrou sinais claros de envolvimento na realização da atividade.
DU			X			A criança envolveu-se na atividade, no entanto, queria desistir sempre que a bola caía.
FER					X	A criança teve uma participação plena na realização da atividade.
FRA					X	A criança esteve focada, concentrada e envolvida na realização da atividade.
GM				X		A criança esteve envolvida na atividade, embora esse envolvimento não fosse constante.
GP				X		A criança demonstrou sinais óbvios de envolvimento na atividade.
GV					X	A criança esteve continuamente participativa e empenhada na realização da atividade.
LE					X	A criança esteve focada e empenhada na atividade, durante todo o tempo de realização da mesma.

LOU			X			A criança esteve envolvida na atividade, mas teve muitos momentos de distração também.
MAN					X	A criança esteve participativa e envolvida na realização da atividade.
MCE			X			A criança esteve envolvida na atividade, contudo, demonstrava algum desconforto e frustração sempre que a bola caía, começando a chorar.
MCO				X		A criança demonstrou sinais claros de envolvimento na atividade.
ML					X	A criança esteve continuamente envolvida na atividade, sem interrupções, sendo que mal a bola caía ao chão, ela ia logo buscá-la para realizar de novo a atividade.
R				X		A criança esteve envolvida em toda a realização da atividade.
SAN				X		A criança esteve participativa e concentrada durante todo o tempo de realização da atividade.
T					X	A criança esteve plenamente focada e empenhada na realização da atividade.
X			X			A criança esteve envolvida na atividade, contudo, demonstrava algum desconforto e frustração sempre que a bola caía, começando a chorar.

Anexo 11 – Tabelas do bem-estar e do envolvimento referentes à atividade “Fitas de cetim e o jogo do espelho” de acordo com Laevers e Portugal (2018)

"Fitas de cetim e o jogo do espelho"						
Sala Bibe Vermelho (4 anos)	Nível Geral de Bem-Estar					Observações
Nomes	1 – Muito baixo	2- Baixo	3 – Médio	4 – Alto	5 – Muito alto	
ALE					X	A criança esteve alegre e animada durante todo tempo de realização da atividade.
ALI					X	A criança sentiu-se muito bem e feliz com a realização da atividade.
ARI					X	A criança esteve sempre sorridente a dançar com as fitas durante a atividade.
B					X	Faltou
DU					X	A criança sorriu imenso e vibrou com a realização da atividade.
FER					X	A criança foi espontânea durante a realização da atividade, realizando diversos movimentos com as fitas.
FRA					X	A criança gostou e apreciou de verdade a realização da atividade.
GM					X	A criança sentiu-se muito bem e feliz com a realização da atividade.
GP					X	A criança estava bastante animada e cheia de energia durante toda a realização da atividade.
GV					X	A criança esteve sempre sorridente a dançar com as fitas durante a atividade.

LE					X	A criança sentiu-se como “peixe na água”, estando divertida e animada durante toda a atividade.
LOU					X	A criança gostou bastante e apreciou a atividade.
MAN					X	A criança sentiu-se muito bem, esteve feliz e alegre durante toda a realização da atividade.
MCE					X	A criança sentiu-se como “peixe na água”, estando divertida e animada durante toda a atividade.
MCO					X	A criança estava bastante animada e cheia de energia durante toda a realização da atividade.
ML					X	A criança foi espontânea durante a realização da atividade, realizando diversos movimentos com as fitas.
R					X	A criança gostou bastante e apreciou a atividade.
SAN					X	Faltou
T					X	A criança sentiu-se muito bem durante toda a realização da atividade.
X					X	A criança esteve extramente animada e feliz com a realização da atividade.

"Fitas de cetim e o jogo do espelho"						
Sala Bibe Vermelho (4 anos)	Nível Geral de Envolvimento					Observações
Nomes	1 – Muito baixo	2- Baixo	3 – Médio	4 – Alto	5 – Muito alto	
ALE					X	A criança esteve continuamente envolvida na realização da atividade.

ALI					X	A criança esteve altamente focada e concentrada em toda a atividade, tanto na parte dos movimentos livre, como na parte do jogo do espelho.
ARI					X	A criança sentiu-se fortemente envolvida na atividade, sem interrupções.
B					X	Faltou
DU					X	A criança esteve continuamente participativa na realização da atividade.
FER					X	A criança esteve altamente participativa e envolvida na realização da atividade.
FRA					X	A criança esteve interessada e concentrada em toda a atividade, realizando diversos movimentos com as fitas, alegremente.
GM					X	A criança esteve continuamente envolvida na atividade.
GP					X	A criança esteve participativa e concentrada na realização da atividade.
GV					X	A criança esteve altamente focada e motivada com a realização da atividade, explorando os materiais.
LE					X	A criança esteve continuamente participativa na realização da atividade.
LOU					X	A criança esteve continuamente envolvida na realização da atividade.
MAN					X	A criança esteve interessada e concentrada em toda a atividade, realizando diversos movimentos com as fitas, alegremente.
MCE					X	A criança sentiu-se fortemente envolvida na atividade, sem interrupções.

MCO					X	A criança esteve altamente participativa e envolvida na realização da atividade.
ML					X	A criança esteve extramente focada e envolvida na realização da atividade.
R					X	A criança esteve bastante participativa na atividade, realizando-a constantemente sem interrupções.
SAN					X	Faltou
T					X	A criança esteve altamente participativa e envolvida na realização da atividade.
X					X	A criança esteve altamente focada e motivada com a realização da atividade, explorando os materiais.

Anexo 12 – Quadro síntese dos níveis de bem-estar e implicação de Van Sanden & Joly (2000, referido por Laevers e Portugal, 2018)

Quadro-síntese	
Bem-Estar	Implicação
Baixo	
<ul style="list-style-type: none"> - Nunca ou raramente se sente feliz; - Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo; - Está intranquila ou tensa; - É pouco aberta e espontânea; - É vulnerável e pouco flexível; - Tem falta de confiança em si mesma; - Nunca ou quase nunca se sente à vontade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A concentração é mediana; - Desliga ou distrai-se facilmente; - Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada; - Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa; - Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente; - Limita-se a utilizar as suas competências atuais.
Moderado ou Médio	
<ul style="list-style-type: none"> - Em geral não está nem feliz nem infeliz; - De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa; - Por vezes está intranquila ou tensa; - Por vezes é aberta e espontânea; - Por vezes é vulnerável; - Tem autoconfiança limitada; - Por vezes sente-se à-vontade, ousando ser ela própria. 	<ul style="list-style-type: none"> - A concentração é mediana; - Por vezes custa-lhe prestar atenção; - Não está verdadeiramente motivada ou interessada; - Tem uma atividade mental pouco intensa; - Não desfruta inteiramente das atividades; - Não mobiliza completamente as suas competências.
Alto	
<ul style="list-style-type: none"> - Sempre ou quase sempre está à-vontade, sente-se bem e feliz; - Desfruta bem do programa educativo em oferta; - Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade; - Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível; - É capaz de se defender; - Denota confiança em si mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitas vezes denota concentração; - Não se distrai facilmente e persiste na atividade; - Muitas vezes está motivada e interessada; - É mentalmente ativa, com intensidade; - Desfruta plenamente das atividades e explorações; - Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades.

Anexo 13 – Tabelas do bem-estar e envolvimento do projeto realizado com a turma do 3º ano do 1ºCEB de acordo com Van Sanden & Joly (2000)

Projeto “Vamos combater o desperdício alimentar”				
3º Ano	Nível Geral de Bem-Estar			Observações
Nomes	Baixo	Moderado ou Médio	Alto	
A			X	A criança demonstrou estar bem e feliz.
BE			X	A criança foi espontânea e esteve tranquila.
BR			X	A criança gostou e apreciou a realização das atividades.
DA		X		A criança aparentou estar satisfeita durante as atividades, contudo não foi por períodos prolongados.
DI			X	A criança esteve bem e alegre durante as atividade.
DU			X	A criança foi espontânea e depositou confiança em si própria e nos outros durante a realização das atividades.
F			X	A criança demonstrou sinais claros de satisfação e felicidade durante a realização das atividades.
GA			X	A criança esteve tranquila e sempre sorridente.
GO			X	A criança foi flexível proporcionando um ambiente e mostrando sinais claros de satisfação.
GU			X	A criança foi espontânea e demonstrou ter confiança naquilo que estava a realizar.
J		X		A criança teve alguns momentos de tranquilidade, contudo mostrou-se vulnerável.
K		X		A criança esteve maioria do tempo satisfeita.
MAR			X	A criança esteve bem e feliz.
MAT		X		A criança teve momentos de autoconfiança estando tranquila.
P			X	A criança esteve animada e tranquila.
R			X	A criança esteve bem e confiante.
SAL			X	A criança esteve durante todo o tempo bem e feliz.

SAN G			X	A criança esteve tranquila e confiante na realização das atividades.
SAN S			X	A criança esteve alegre e animada.
V			X	A criança esteve sempre bem e tranquila.

Projeto "Vamos combater o desperdício alimentar"				
3º Ano	Nível Geral de Envolvimento			Observações
Nomes	Baixo	Moderado ou Médio	Alto	
A			X	A criança demonstrou persistência na realização das atividades, sem distrações.
BE			X	A criança esteve ativa e motivada.
BR			X	A criança esteve interessada durante as atividades.
DA		X		Apesar das dificuldades e de estar atenta à realização das atividades, a criança distraía-se facilmente.
DI			X	A criança esteve focada nas atividades.
DU			X	A criança desfrutou plenamente da realização das atividades.
F			X	A criança esteve interessada, motivada e ativa.
GA			X	A criança esteve concentrada nas atividades.
GO			X	A criança esteve focada nas atividades.
GU			X	A criança esteve completamente interessada e ativa na realização das atividades.
J		X		A criança não esteve plenamente motivada para a realização das atividades.
K		X		A criança participou nas atividades, contudo a sua concentração foi mediana.
MAR			X	A criança esteve plenamente participativa e envolvida na realização das atividades.
MAT		X		A criança não desfrutou completamente da realização das atividades e não mobilizou completamente as suas competências para as mesmas.
P			X	A criança esteve concentrada e desfrutou das atividades.
R			X	A criança esteve interessada e ativa.
SAL			X	A criança esteve altamente focada e motivada para a realização das atividades.
SAN G			X	A criança demonstrou muita persistência na realização das atividades.
SAN S			X	Apesar das dificuldades, a criança esteve bastante ativa e envolvida na realização das atividades.
V			X	A criança esteve concentrada e motivada para a realização das atividades.

