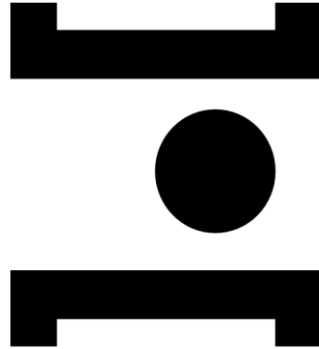


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**As representações dos professores e das crianças do 1.º Ciclo do
Ensino Básico acerca das áreas da Educação Artística**

Relatório de Estágio

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

Ana Filipa Caldeira Gageiro Bica

Orientação:

Ana Margarida Almeida de Pinho Neno Togtema

Novembro, 2022

Agradecimentos

A elaboração deste relatório não seria possível sem o apoio e carinho das pessoas que estiveram presentes nos últimos cinco anos da minha vida. Desta forma, expresso o meu mais sincero agradecimento a todos.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, professora Ana Margarida Togtema, por todo o apoio e por, durante o processo investigativo, me questionar e fazer refletir não apenas sobre o tema do estudo, mas também sobre a profissional que pretendo ser. Agradeço, também, por ao longo dos dois anos que a tive como professora, transmitir a sua paixão pelas áreas artísticas e por nos despertar para a importância das mesmas.

A todas as professoras e turmas que participaram no estudo, o meu muito obrigada pela colaboração e pela partilha, pois, sem a vossa ajuda, a concretização deste relatório não seria possível.

A todos os professores que ao longo dos cinco anos se cruzaram comigo e me ajudaram a evoluir, dando-me sempre um *feedback* para poder melhorar e ultrapassar as dificuldades com as quais me fui deparando. Neste agradecimento, incluo as professoras cooperantes que abriram as portas das suas salas e me permitiram privar com os seus grupos, dando-me a oportunidade de experimentar, de criar, de errar e, acima de tudo, de aprender.

A todos os colegas de turma do mestrado, por todo o carinho, amizade e por, tal como eu, terem o sonho de ser educadores e/ou professores. Certamente, que as crianças que se cruzarem no vosso caminho, serão umas privilegiadas. Agradeço, especialmente, às minhas colegas de estágio e à minha amiga Sara, por todas as palavras de incentivo e por tudo o que me ensinaram.

Às minhas amigas Mar e Felícia, por todos os momentos de gargalhadas e por toda a alegria que a vossa amizade me traz. Agradeço, particularmente, à Mar por ter sido a melhor colega de trabalhos e parceira de estágios que tive na licenciatura.

Ao Rafa, por me apoiar incondicionalmente, acreditar em mim e nas minhas capacidades e pelo simples facto de fazer parte da minha vida, tornando-a mais leve e bonita.

Por último, agradeço à minha família, em particular à minha tia, irmão e pais. Obrigada à minha tia Madalena, pela sua ternura e por percorrer comigo vários quilómetros para que eu pudesse realizar algumas das entrevistas. Obrigada ao meu irmão por ser um exemplo para mim a todos os níveis e por estar presente em todas as memórias felizes que tenho da minha infância. Obrigada ao meu pai por me transmitir uma forma mais alegre de ver a vida, conseguindo manter boa disposição, mesmo nos momentos mais difíceis. Por fim, agradeço à minha mãe, o meu maior orgulho e exemplo, por me conhecer melhor do que eu própria, sabendo que o meu futuro passaria pela área da educação, mesmo antes de eu o imaginar. Obrigada pelas palavras de

incentivo diárias, por todo o amor que me transmites e por todo o esforço que fizeste e fazes para que eu possa concretizar os meus sonhos.

Acrónimos/siglas

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

EA – Educação Artística

ESES – Escola Superior de Educação de Santarém

IPSS – Instituição de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular

Resumo

O presente Relatório de Estágio descreve o meu percurso profissional e investigativo no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório encontra-se dividido em duas partes: na primeira encontra-se uma síntese do trabalho desenvolvido nos quatro estágios realizados no mestrado; na segunda apresenta-se a componente investigativa, na qual se desenvolveu um estudo sobre as representações e o papel que os professores e as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico atribuem às áreas da Educação Artística, sabendo, à partida, que as representações das crianças não são indissociáveis das suas vivências artísticas em contexto escolar. O estudo é de natureza qualitativa, tendo os dados sido recolhidos através de entrevistas realizadas a seis docentes titulares de turma e às suas respetivas turmas e a uma docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que trabalha as áreas de Educação Artística, em regime de coadjuvação, com dois dos grupos participantes na investigação.

Os dados obtidos e analisados indicam que, ao nível das representações, os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico não têm consciência do verdadeiro papel das áreas artísticas na formação integral dos alunos, considerando que estas fazem parte do currículo pelo seu valor instrumental e por serem um instrumento facilitador de articulação curricular. A maioria das respostas dos docentes não evidenciou o reconhecimento efetivo da relevância destas áreas para o desenvolvimento integral das crianças. Por outro lado, os dados obtidos junto das turmas revelam que as crianças reconhecem que as áreas de Educação Artística são importantes, por duas razões principais: por serem divertidas e por permitirem aprender novos conteúdos e desenvolver novas capacidades. Contudo, não valorizam tanto estas áreas quanto as restantes, uma vez que dependem mais horas com o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Excetuam-se as turmas que pertencem à escola que tem em vigor o projeto de Educação Artística, porque os alunos do 4.º ano consideram todas as áreas igualmente importantes e algumas crianças do 1.º ano referem que as áreas artísticas são mais importantes por gostarem mais das mesmas. Ao nível das representações que os alunos do 1.º CEB têm destas áreas, constata-se que elas decorrem, maioritariamente, das atividades que costumam desenvolver em contexto escolar. Assim, nas áreas que menos trabalham, as suas representações resultam do que julgam que se faz nas mesmas, sendo, por isso, menos ricas e concretas. Por sua vez, as crianças que mais trabalham as áreas da EA têm representações mais abrangentes no que diz respeito às aprendizagens que estas permitem realizar, atribuindo-lhes maior importância.

Palavras-chave: Educação Artística; representações sociais; práticas docentes; Perfil do Aluno (à Saída da Escolaridade Obrigatória); integração curricular.

Abstract

This Internship Report describes my professional and investigative path within the scope of the Master's Degree in Pre-School and Primary School Education. This report is divided in two parts: the first is a synthesis of the work developed during the four stages carried out in the master's degree; the second presents the investigative component, in which a study was developed on the representations and the role that teachers and children of the Primary School Education attribute to the areas of Arts Education, knowing, from the outset, that representations of children are not inseparable from their artistic experiences in the school context. The study is qualitative in nature, the data was collected through interviews carried out with six teachers in charge of a class and their respective classes and with an assistant teacher from the Primary School Education, who works in the areas of Art Education, on a regular basis, with two of the groups interviewed.

The data obtained and analyzed indicate that, at the level of representations, Primary School teachers are not aware of the true role of the artistic areas in the integral formation of students, believing that they are part of the curriculum for their instrumental value and for being a facilitator of curricular articulation. Most of the teachers' answers did not show the effective recognition of the relevance of these areas for the integral development of children. On the other hand, the data obtained from the classes reveal that children recognize that the areas of Arts Education are important, for two main reasons: because they are fun and because they allow them to learn new content and develop new skills. However, they do not value these areas as much because they spend more hours on Portuguese, Mathematics and Environmental Studies. The classes that belong to the school that has the Artistic Education project are an exception, because the 4th year students consider all areas equally important and some 1st year children say that the artistic areas are more important because they enjoy them more. In terms of the representation that the Primary School students have of these areas, it appears that they stem, mostly, from the activities they usually develop in a school context. Thus, in the areas they work the less, their representations result from what they believe is done in them, resulting in a less rich and concrete understanding. Therefore, the children who work the most with the artistic areas have broader representations with regard to the learning that they allow them to carry out, giving them greater value.

Keywords: *Arts Education; social representations; teaching practices; Student Profile; curricular integration.*

Índice

| | |
|---|----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | iv |
| Abstract | v |
| Índice | vi |
| Índice de figuras | ix |
| Índice de tabelas..... | x |
| Introdução..... | 1 |
| 1 Parte I – Prática de Ensino Supervisionada | 3 |
| 1.1 Prática de Ensino Supervisionada em Creche | 3 |
| 1.1.1 Caracterização da instituição e do grupo | 4 |
| 1.1.2 Projeto de intervenção | 5 |
| 1.1.3 Atividade destacada | 7 |
| 1.1.4 Análise reflexiva..... | 9 |
| 1.2 Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância..... | 11 |
| 1.2.1 Caracterização da instituição e do grupo | 11 |
| 1.2.2 Projeto de intervenção | 12 |
| 1.2.3 Atividade destacada | 14 |
| 1.2.4 Análise reflexiva..... | 15 |
| 1.3 Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 2.º ano | 16 |
| 1.3.1 Caracterização da instituição e do grupo | 16 |
| 1.3.2 Projeto de intervenção | 17 |
| 1.3.3 Atividade destacada | 20 |
| 1.3.4 Análise reflexiva..... | 22 |
| 1.4 Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 4.º ano | 23 |
| 1.4.1 Caracterização da instituição e do grupo | 23 |
| 1.4.2 Projeto de intervenção | 24 |
| 1.4.3 Análise reflexiva..... | 27 |

| | | |
|-------|--|----|
| 1.5 | Reflexão final | 28 |
| 2 | Parte ii – Componente investigativa | 32 |
| 2.1 | Contextualização e questões do estudo..... | 32 |
| 2.2 | Enquadramento teórico..... | 33 |
| 2.2.1 | A ausência da EA na prática docente | 34 |
| 2.2.2 | As áreas da EA no currículo do 1.º CEB e o impacto da sua ausência na formação das crianças..... | 35 |
| 2.2.3 | Contributo das áreas de EA na formação integral do aluno, em particular na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no <i>Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória</i> | 37 |
| 2.2.4 | A EA numa lógica de integração curricular | 41 |
| 2.2.5 | Representação social | 43 |
| 2.3 | Metodologia | 45 |
| 2.3.1 | Natureza do estudo | 45 |
| 2.3.2 | Questão investigativa e objetivos do exercício investigativo | 46 |
| 2.3.3 | Contexto e participantes do estudo..... | 47 |
| 2.3.4 | Instrumentos de recolha e análise de dados..... | 47 |
| 2.3.5 | Procedimentos investigativos e éticos | 49 |
| 2.4 | Apresentação e análise dos dados | 49 |
| 2.4.1 | Quais são as representações dos professores do 1.º ciclo relativamente ao papel/ contributo das áreas de EA na formação integral dos alunos e, em particular, na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?..... | 50 |
| 2.4.2 | De que forma as práticas docentes ao nível da EA são influenciadas pelas experiências artísticas ao longo do percurso escolar e pelas vivências artísticas fora da escola? 53 | |
| 2.4.3 | A formação inicial que concede habilitação profissional para a docência prepara os professores para trabalhar as áreas da EA com as crianças? | 57 |
| 2.4.4 | Qual a importância/papel que as crianças atribuem às áreas de EA?..... | 59 |

| | |
|--|-----|
| 2.4.5 De que forma as práticas docentes influenciam as representações das crianças relativamente às áreas de EA? | 61 |
| 2.5 Exercício reflexivo..... | 64 |
| Considerações Finais | 69 |
| Referências Bibliográficas..... | 72 |
| Legislação..... | 75 |
| ANEXOS..... | 75 |
| ANEXO A. LIVRO CONSTRUÍDO PELO GRUPO DE CRECHE | 76 |
| ANEXO B. TEIAS INICIAIS DO PROJETO | 77 |
| ANEXO C. DIVULGAÇÃO DO PROJETO – PRÉ-ESCOLAR | 78 |
| ANEXO D. FOTOGRAFIAS DA ATIVIDADE INTITULADA <i>DANÇA DA CANÇÃO “O ASTRONAUTA”</i> | 79 |
| ANEXO E. LIVRO CONSTRUÍDO PARA A DIVULGAÇÃO DO PROJETO SOBRE EDUCAÇÃO LITERÁRIA | 80 |
| ANEXO F. FOTOGRAFIAS DA 2. ^a ATIVIDADE DE DANÇA NA SALA DO 2. ^o ANO..... | 81 |
| ANEXO G. GUIÃO DAS ENTREVISTAS | 82 |
| ANEXO H. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS | 85 |
| ANEXO I. TRATAMENTO/ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS..... | 109 |
| ANEXO J. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA OS DIRETORES DOS AGRUPAMENTOS..... | 149 |
| ANEXO K. EXERCÍCIO AUTOREFLEXIVO..... | 150 |

Índice

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Cartaz "O que sabemos!" | 77 |
| Figura 2. Cartaz "Onde vamos pesquisar"? | 77 |
| Figura 3. Cartaz "O que queremos saber?" | 77 |
| Figura 4. Placard da divulgação do projeto | 78 |
| Figura 5. Placard da divulgação do projeto | 79 |
| Figura 6. Dança da canção "O astronauta" | 79 |
| Figura 7. Dança da canção "O astronauta" | 80 |
| Figura 8. Capa e contracapa do livro construído | 80 |
| Figura 9. História <i>O amor entre o leão e a andorinha</i> | 80 |
| Figura 10. História <i>O tigre e o cão</i> | 81 |
| Figura 13. Retorno à calma | 82 |
| Figura 11. Grupo a dançar ao ritmo da música..... | 81 |
| Figura 12. Grupo a explorar o balão e o espaço | 81 |

Índice

Lista de tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Planificação da atividade intitulada <i>Apresentação do arco "Toca, olha e sente"</i> | 8 |
| Tabela 2. Planificação da atividade intitulada <i>Dança da canção "O astronauta"</i> | 14 |
| Tabela 3. Planificação da sessão de Dança | 20 |
| Tabela 4. Guião das entrevistas dos professores | 82 |
| Tabela 5. Guião das entrevistas das turmas | 83 |
| Tabela 6. Transcrição das entrevistas das docentes | 85 |
| Tabela 7. Transcrição das entrevistas das turmas | 97 |
| Tabela 8. Análise à questão "Por que razão considera que as áreas da EA fazem parte do currículo?" | 109 |
| Tabela 9. Análise à questão "Qual o seu papel no processo de formação das crianças?" | 111 |
| Tabela 10. Análise à questão sobre o documento <i>Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória</i> | 113 |
| Tabela 11. Análise à questão "Ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, de que forma é que a EA esteve presente?" | 115 |
| Tabela 12. Análise à questão "Qual considera ter sido o seu contributo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?" | 119 |
| Tabela 13. Análise à questão "Fora do meio escolar desenvolveu atividades de EA? Se sim, quais?" | 121 |
| Tabela 14. Análise à questão "De que forma é que as mesmas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?" | 122 |
| Tabela 15. Análise à questão "Trabalha as áreas da EA com as crianças? Se sim, quais?" | 125 |
| Tabela 16. Análise à questão "Com que frequência trabalha as áreas de EA?" | 127 |
| Tabela 17. Análise à questão "Na sua formação de nível superior teve unidades curriculares relacionadas com as áreas de EA? Se sim, quais?..... | 128 |
| Tabela 18. Análise à questão "Considera que lhe deram a preparação necessária para trabalhar estas áreas com as crianças?" | 129 |

| | |
|---|------------|
| Tabela 19. Análise à questão "Se respondeu que não, o que considera que deveria ter sido diferente?" | 131 |
| Tabela 20. Análise à questão "Acham que as áreas de EA são diferentes das restantes? Porquê? | 134 |
| Tabela 21. Análise à questão "Acham que é importante trabalhar estas áreas?" | 135 |
| Tabela 22. Análise à questão "Porque razão é que estas áreas são importantes?" | 136 |
| Tabela 23. Análise à questão "O que é que podem aprender nestas áreas que seja útil nas vossas vidas?" | 137 |
| Tabela 24. Análise à questão "Acham estas áreas mais ou menos importantes do que as restantes? Porquê?" | 139 |
| Tabela 25. Análise à questão "Quando se fala de Música o que é que vos vem logo à cabeça? O que acham que se aprende nas aulas de Música"? | 143 |
| Tabela 26. Análise à questão "O que acham que se aprende nas aulas de Dança?" | 144 |
| Tabela 27. Análise à questão "O que acham que se aprende nas aulas de Teatro?" | 145 |
| Tabela 28. Análise à questão "O que acham que se aprende nas aulas de Artes Visuais?" | 147 |

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no último ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES). De acordo com o programa da UC, pretende-se que os alunos desenvolvam competências de investigação no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), aprofundem os seus conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação em educação, apliquem os conhecimentos que adquiriram na UC, organizem e analisem dados recolhidos, elaborem considerações fundamentadas e pertinentes para o seu conhecimento profissional e a sua prática educativa e elaborem e apresentem publicamente o Relatório de Estágio.

O relatório organiza-se em duas partes. A primeira parte centra-se nos quatro estágios realizados em contexto de mestrado e no trabalho desenvolvido ao longo dos mesmos, apresentando-se, para cada um; uma breve caracterização da instituição e do grupo; o projeto de intervenção implementado; uma atividade desenvolvida que se considera ter sido relevante não só do ponto de vista da intervenção educativa, mas também para o percurso investigativo; e uma análise reflexiva sobre cada uma destas experiências. Esta primeira parte termina com uma reflexão final global na qual se pretende, de forma mais objetiva, sintetizar o contributo de cada um dos quatro estágios para o desenvolvimento do meu percurso investigativo. Por sua vez, a segunda parte do relatório é dedicada à componente investigativa, centrada nas representações dos professores e crianças do 1.º CEB acerca das áreas da Educação Artística (EA) e no papel que os mesmos lhes atribuem na formação das crianças. Esta parte subdivide-se em vários capítulos:

- i. a contextualização do estudo, na qual é feita a justificação do tema e apresentadas as questões orientadoras do estudo;
- ii. o enquadramento teórico onde se procura aprofundar, não só algumas das questões suscitadas, mas também alguns conceitos tidos como fundamentais no âmbito deste trabalho e que serão posteriormente mobilizados na análise dos dados recolhidos;
- iii. a metodologia, na qual se inclui a natureza do estudo, a questão investigativa e os objetivos do exercício investigativo, o contexto e participantes do estudo, os instrumentos de recolha e análise de dados e os procedimentos investigativos e éticos;
- iv. a apresentação e análise dos dados;
- v. um exercício reflexivo, no qual respondi às questões colocadas aos docentes, procurando perceber de que forma, como futura profissional, me encontro preparada para trabalhar as áreas artísticas, bem como os aspetos que devo

melhorar para não repetir os erros identificados e, desse modo, não contribuir para a perpetuação de uma prática que não dá resposta nem às orientações oficiais nem às necessidades formativas dos alunos.

- vi. as considerações finais que contemplam as principais conclusões do estudo e a importância da realização deste relatório para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura educadora/professora.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos.

1 PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Esta parte do relatório tem como propósito apresentar o trabalho desenvolvido nos diferentes estágios realizados no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O plano de estudos do Mestrado divide-se em quatro semestres e prevê em cada um deles, uma experiência de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em diferentes contextos: Creche; Pré-Escolar; 1.º ou 2.º anos do 1.º CEB; 3.º ou 4.º anos do 1.º CEB. Para cada um deles, foi necessária a construção de um Projeto de Estágio que enquadrasse a nossa intervenção educativa conciliando os documentos orientadores da instituição/grupo com as potencialidades/necessidades/interesses/fragilidades das crianças, cuja identificação decorreu das observações efetuadas no período de observação que antecedeu as semanas de intervenção. Na construção destes projetos, inspirámo-nos na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), procurando seguir as quatro fases que a mesma prevê, embora não possamos dizer que os projetos de intervenção construídos obedecem integralmente a esta metodologia, desde logo, porque a fase da planificação não envolveu as crianças como esta metodologia pressupõe. De acordo com Vasconcelos (2010), esta metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo e pressupõe a implicação de todos os participantes. O mesmo autor menciona que o trabalho de projeto tem quatro fases: i) definição do problema; ii) planificação; iii) execução do projeto; iv) divulgação e avaliação do projeto. Importa salientar que, apesar da intervenção ter sido planeada em conjunto, a sua implementação foi realizada em alternância, de forma a que cada estagiária tivesse a oportunidade de dinamizar atividades durante uma semana, ficando encarregue da organização do grupo, da sala e de todas as aprendizagens inerentes a esse período

1.1 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche decorreu entre 26 de novembro de 2018 e 18 de janeiro de 2019.

Parti para este estágio muito ansiosa e receosa, uma vez que nunca tinha estagiado nesta valência. Para além disso, o facto de, até à data, não ter crianças desta faixa etária na família e nunca ter tido a oportunidade de participar nas rotinas dos bebés, nomeadamente na muda de fralda e nos momentos de alimentação, aumentavam ainda mais estes receios. Por estas razões, e devido ao número elevado de crianças, receava não conseguir dar atenção a todas, temia que ocorresse um acidente com alguma delas enquanto as supervisionávamos e que não conseguíssemos realizar um projeto com este grupo. Tinha baixas expectativas no que diz respeito ao projeto de intervenção a implementar, visto que considerava que as crianças desta faixa etária poderiam ter dificuldades em compreender o que deveriam realizar em cada atividade ou que não se conseguissem manter concentradas ou envolvidas nas tarefas propostas.

Apesar destes receios, estava expectante em relação a este contexto, pois, sabendo da naturalidade com que as crianças nesta faixa etária se movimentam ao som da música e tendo um interesse particular pela área da Dança, por ter praticado *Ballet e Hip-hop* quando era mais nova, achava que ia ter a oportunidade de assistir a sessões de Dança/Movimento Expressivo, algo que nunca tinha observado nos estágios realizados ao longo da licenciatura nos contextos de Jardim de Infância e de 1º CEB.

1.1.1 Caracterização da instituição e do grupo

O primeiro estágio do mestrado realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com as valências de creche, de Jardim de Infância (JI) e de Atividades de Tempos Livres (ATL). O espaço envolvente da instituição tinha bastante potencial, uma vez que, com a devida autorização, era possível utilizá-lo e explorá-lo, de modo a que as crianças contactassem com os animais e com a natureza.

Segundo o Projeto Educativo (PE, 2018-2019), o tema central da instituição era “A saúde e o bem-estar das crianças”, defendendo-se que uma alimentação saudável e equilibrada é essencial para o desenvolvimento e crescimento. Neste sentido, tanto a família como a instituição têm um papel imprescindível na educação alimentar das crianças e devem trabalhar em conjunto para esse fim. O projeto “A saúde e o bem-estar” das crianças, além de ter como principal objetivo o conhecimento das vantagens de uma alimentação saudável também pretendia que as crianças reconhecessem a importância da prática desportiva e das atividades ao ar livre.

No estabelecimento educativo em questão, as áreas de Expressão Físico-Motora e de Expressão Musical são trabalhadas por dois professores especializados nestas áreas e não pelas educadoras, estando a frequência das crianças nestas sessões sujeita ao pagamento de uma mensalidade.

O grupo era constituído por dezoito crianças que, à partida, teriam dois anos de idade. Contudo, a falta de vagas na sala de um ano, levou a que fosse integrada neste grupo uma criança com um ano de idade. As crianças evidenciavam um enorme gosto pela audição de histórias, pelas atividades de Artes Visuais, de Expressão Físico-Motora e de Expressão Musical. Apesar de as crianças revelarem um enorme gosto por atividades de Expressão Físico-Motora e Expressão Musical, estas eram dinamizadas por professores específicos destas áreas e, como referido anteriormente, a sua frequência estava sujeita ao pagamento de uma mensalidade. Desta forma, uma das crianças não participava nestas sessões e, conseqüentemente, não desenvolvia as suas competências nestas áreas, uma vez que a educadora em questão não realizava atividades nestas áreas. Este grupo brincava, sobretudo, ao faz de conta, com os animais de plástico e com os jogos de encaixe disponíveis na sala. O grupo era, na sua maioria, muito afetuoso e interessado, gostando de experimentar e realizar atividades direcionadas.

Para desenvolvermos um projeto com as crianças, tivemos em consideração as potencialidades e as necessidades do grupo. Como tal, considerámos como potencialidades o facto de o grupo ser bastante interessado, empenhado e apreciar atividades relacionadas com as Expressões Artísticas e com animais. Quanto às necessidades, elas decorrem da idade e das características que lhe são próprias, de onde se destacam as dificuldades ao nível da comunicação oral e gestual e ao nível das relações sociais, sendo comuns os conflitos entre pares relacionados, sobretudo, com a disputa da posse de objetos presentes na sala. Apesar de estas características serem normais nesta faixa etária, considerámos fundamental trabalhá-las, uma vez que, segundo Portugal (s.d), uma das finalidades educativas na creche é desenvolver a competência social e comunicacional.

1.1.2 Projeto de intervenção

Após o período de observação, que permitiu a recolha de informação e a análise do PE, bem como a identificação das potencialidades, necessidades e interesses do grupo, considerou-se pertinente que o projeto de intervenção se centrasse na Flora e a Fauna da instituição. Esta escolha deveu-se ao facto de observarmos, por diversas vezes, as crianças a brincarem com os animais de plástico da sala, por revelarem um grande interesse por histórias cujas personagens fossem animais e por o espaço exterior da instituição ser bastante rico e motivador para atividades relacionadas com a natureza. Como sabíamos que o espaço exterior nunca tinha sido explorado com as crianças em questão, considerámos que seria uma boa oportunidade para o fazermos.

Este projeto tinha, assim, quatro grandes objetivos gerais:

- i) promover o desenvolvimento linguístico.** A concretização deste objetivo passava pelo desenvolvimento do vocabulário das crianças e pela sua participação ativa nas múltiplas situações de conversas e diálogos. Ao nível das estratégias para a sua concretização, a leitura de histórias, a aprendizagem de canções e a promoção de situações de conversa/diálogo ocupava um papel fundamental.
- ii) desenvolver a autonomia e a autoestima do grupo.** Com este objetivo pretendia-se que as crianças fossem capazes de tomar decisões, fazer escolhas e assumir pequenas responsabilidades ao nível pessoal. A estratégia para a sua concretização passava pela dinamização de atividades que permitissem escolher livremente os materiais, os espaços, as cores a utilizar e pela valorização dos diferentes momentos de rotina, fazendo deles verdadeiros espaços de autonomia e iniciativa, como por exemplo: arrumar os brinquedos, calçar e descalçar os sapatos, comer sozinho, realizar pequenos recados.
- iii) proporcionar vivências que enriqueçam as experiências das crianças no mundo natural.** Com este objetivo procurámos que as crianças desenvolvessem a curiosidade, a confiança e o bem-estar no espaço exterior, sendo que, de acordo

com Portugal (2012), estas capacidades envolvem o sentimento de descobrir coisas e geram muito prazer. Para este efeito, adotámos estratégias que facilitassem o conhecimento e a exploração do espaço exterior, como visitas aos animais e jogos ao ar livre.

- iv) envolver as famílias.** Com este objetivo pretendíamos que as famílias estivessem a par das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto e que participassem no mesmo, visto que, segundo Cardona (2013), o envolvimento parental é fundamental para o desenvolvimento das crianças menores de três anos. Para concretizarmos este objetivo, implementámos um leque diversificado de estratégias, das quais se destaca a criação de um canal de comunicação privilegiado com as famílias para dar conta do trabalho desenvolvido (cadernos das crianças) e a realização de tarefas envolvendo a participação das famílias (germinação de feijões ao cuidado das crianças e das famílias). Além destas estratégias, estão naturalmente as conversas diárias informais acerca das conquistas, evoluções e dificuldades das crianças.

Como referido anteriormente, inspirámo-nos na MTP para desenvolvermos o projeto em questão, contudo, não seguimos as quatro fases à risca. A **definição do projeto** teve por base as fragilidades, as potencialidades, os interesses do grupo, o PE e a existência de um espaço exterior com um enorme potencial educativo. A fase da **planificação** do projeto não foi definida com o grupo. Deste modo, as crianças apenas tomavam conhecimento das atividades que iam desenvolver no próprio dia. Na fase da **execução** realizámos diversas atividades com o grupo, de forma a irmos ao encontro dos objetivos pré-definidos do projeto, mas sem esquecer tudo aquilo que envolve o trabalho em creche. A **avaliação** foi realizada durante todo o processo, através de instrumentos que nos permitiram avaliar não só as atividades implementadas, mas também as aprendizagens das crianças. Como instrumentos de avaliação utilizámos: grelhas de avaliação do nível de bem-estar e de implicação das crianças nas atividades, sendo estas preenchidas com base na observação direta; registos fotográficos e reflexões acerca das atividades implementadas. Estas formas de avaliação permitiram-nos ter uma visão abrangente sobre o projeto e sobre a nossa ação, identificando os aspetos negativos e positivos do trabalho desenvolvido, bem como a daquilo que poderíamos ter feito de outra forma e porquê. No que concerne à **divulgação** do trabalho desenvolvido no âmbito do PI, a mesma foi feita a partir de um livro em A3 construído com as crianças, o qual tinha uma história idêntica à obra *O Cuquedo*, mas em vez de conter os animais da selva, contemplava os animais da quinta (cf. Anexo A). O mesmo livro foi apresentado a uma das salas de pré-escolar e, posteriormente, às famílias. No momento da dinamização da história, foi notório o orgulho sentido pelas crianças que o elaboraram.

Fazemos um balanço bastante positivo do projeto, uma vez que, de uma forma global, os objetivos pré-estabelecidos foram atingidos. O primeiro objetivo, referente à promoção do desenvolvimento linguístico, concretizou-se pelo alargamento do leque de vocabulário do grupo visível na utilização que faziam dos vocábulos novos nas múltiplas conversas existentes e na vontade de participar nessas mesmas conversas, relatando algo, dando a sua opinião, nomeando nomes de animais e plantas. Este alargamento foi promovido através dos passeios pelo espaço envolvente da instituição - que permitiram que as crianças aprendessem o nome de vários animais e plantas - das atividades de leitura, da aprendizagem e entoação de canções e de atividades de Expressão Físico-Motora. O objetivo relativo ao desenvolvimento da autonomia e da autoestima do grupo também tem um balanço muito positivo, tendo sido as atividades orientadas e a exploração dos momentos de rotina imprescindíveis para que tal acontecesse. Ao longo do projeto e em diversos momentos, as crianças tiveram múltiplas oportunidades de tomar decisões e fazer escolhas, reforçando assim a sua autonomia. Estes progressos tornaram-se evidentes nas tarefas relacionadas com a alimentação e a higiene, mas também ao nível das atividades orientadas, deixando de estar passivamente à espera de indicações e do exemplo do adulto e dos seus pares para tomarem iniciativa de realizar as atividades propostas, mesmo que isso implicasse fazer escolhas. Quanto ao terceiro objetivo, que visava proporcionar vivências que enriquecessem as experiências das crianças no mundo natural, consideramos que foi igualmente conseguido, porque realizámos diversos passeios e jogos com as crianças no espaço exterior, permitindo-lhes contactar com a fauna e a flora da instituição e descobrir os vários elementos presentes no espaço exterior. Por último, o objetivo referente ao envolvimento das famílias também teve um balanço muito positivo: a comunicação foi constante ao longo do estágio, através do caderno das crianças e das conversas diárias, sobretudo no momento de acolhimento, e o envolvimento nas atividades também foi uma realidade, por exemplo, relativamente à atividade dos feijões, onde mesmo sem ser solicitado, as famílias nos enviavam vários textos e imagens da evolução dos feijões que as crianças levaram para casa.

1.1.3 Atividade destacada

Para implementar o projeto de intervenção sobre a Fauna e a Flora da instituição foram realizadas diversas atividades fundamentais, na medida em que as crianças se sentiram felizes a concretizá-las e, ao mesmo tempo, adquiriram conhecimentos relacionados com o projeto em questão. Contudo, a atividade que se apresenta de seguida não foi implementada na fase de intervenção, mas ainda durante o período de observação, uma vez que a educadora nos deu a oportunidade de o fazer. A escolha desta atividade prende-se com o facto de, ao contrário das minhas expectativas, ao longo do período de observação nunca ter visto a educadora dinamizar atividades na área da Dança/ Movimento Expressivo. Durante o período em que estive a trabalhar com o grupo, esta foi, assim, a primeira vez que as crianças realizaram uma atividade na área da

Dança/Movimento Expressivo. Na dinamização desta atividade, foi utilizado um arco sensorial construído por mim e pelo meu par de estágio no âmbito da unidade curricular de Expressões nas Primeiras Idades.

Tabela 1. Planificação da atividade intitulada *Apresentação do arco "Toca, olha e sente"*.

| Área (s) curriculares | Objetivos | Avaliação | |
|--|--|---|--|
| | | Instrumentos | Indicadores |
| Desenvolvimento motor (desenvolvimento da motricidade grossa); Desenvolvimento pessoal e social; Pensamento criativo através da expressão do movimento e da música | Representar diferentes emoções a partir da indicação da estagiária, ao ritmo da música: tristeza, alegria, raiva, medo e surpresa; Dominar movimentos que implicam deslocamentos: andar e saltitar; Controlar movimentos de manipulação: agarrar os arcos; Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros: movimentos locomotores livres, ao ritmo da música, sem interferir no espaço dos outros; Compreender a mensagem oral da música escutada; Associar rotinas a determinados momentos do dia: rotina matinal. | Observação direta; Grelha do nível de bem-estar e de implicação. | Verificar se a criança: Representa diferentes emoções (tristeza, raiva, medo e surpresa alegria) a partir da indicação do indicador, ao ritmo da música; Domina movimentos que implicam deslocamentos: andar e saltitar; Controla movimentos de manipulação: agarrar os arcos; Desenvolve o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros: movimentos locomotores livres, ao ritmo da música, sem interferir no espaço dos outros; Compreende a mensagem oral da música escutada; Associa rotinas a determinados momentos do dia: rotina matinal. |

A atividade destacada intitula-se *Apresentação do arco "Toca, olha e sente"* e iniciou-se com as crianças sentadas na área de reunião da sala, formando um semicírculo. De modo a que todas as crianças vissem a estagiária, esta posicionou-se à frente do grupo e começou a dançar com o arco ao ritmo da canção *Salta Saltitão* do CD *"Cantar Juntos 2"*. Durante a apresentação do arco e a sua utilização da estagiária pela dança que realizou, as crianças permaneceram em silêncio, mostrando-se curiosas e atentas. De seguida, exploraram os diferentes materiais do arco sensorial em grupo. Posteriormente, foram distribuídos arcos pequenos pelas crianças e colocou-se música para que todos se movimentassem livremente pelo espaço. Por fim, foram dadas algumas indicações ao grupo com o intuito que as crianças representassem diferentes emoções. O grupo revelou-se muito entusiasmado e divertido, apresentando um nível de bem-estar e de

envolvimento elevado. Imitando as estagiárias, as crianças começaram a utilizar o arco como moldura para representar as suas diferentes emoções. O arco sensorial ficou exposto na sala ao longo da semana para que todos o pudessem explorar sozinhos e/ou com os colegas e pudemos observar várias crianças a reproduzirem ações realizadas durante esta sessão, nomeadamente a utilizar o arco como moldura e alterando a sua expressão facial e a dançar com o mesmo.

Apesar de muito simples, esta atividade foi muito importante, porque foi das primeiras implementadas em estágio e na qual tive a oportunidade de verificar que as crianças desta faixa etária conseguem permanecer concentradas, desde que se sintam curiosas e envolvidas. No dia da realização desta atividade, estava bastante receosa, porque a área da não era trabalhada com este grupo e não sabia como seria o seu envolvimento nos exercícios. Contudo, todos se mostraram empenhados na atividade e não revelaram qualquer tipo de constrangimento ao dançar ao ritmo da música. Deste modo, esta sessão levou-me a refletir que o movimento é algo natural nesta idade e que, por essa razão, todos se sentiam confortáveis a dançar e expressar diferentes emoções. Sabendo da naturalidade com que as crianças se movimentam, proporcionar atividades de exploração do corpo, do espaço e dos materiais foi um aspeto que tivemos em consideração ao longo do estágio.

1.1.4 Análise reflexiva

Este estágio em creche constituiu um marco muito importante no meu percurso profissional, pois foi a minha primeira experiência neste contexto. Deste modo, nesta instituição e com a minha colega e as profissionais que nos acompanharam, aprendi a mudar fraldas e alimentei bebés pela primeira vez.

Logo na primeira semana, fui ultrapassando os receios que sentia inicialmente e apercebi-me que era capaz de acompanhar todas as rotinas das crianças. No entanto, senti dificuldades nos momentos de higiene, porque o espaço era bastante reduzido, o que dificultava a circulação e se traduzia numa enorme confusão. Os momentos de refeição eram, igualmente, difíceis para mim, uma vez que não sabia como atuar quando uma criança não queria comer. Por estas razões, considero que todos os momentos de rotina, são desafiantes e constituem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, sendo, por isso, determinante a presença do educador. A gestão do tempo das atividades foi, igualmente, uma dificuldade, uma vez que, nesta fase, mesmo com idades próximas, existem grandes diferenças ao nível do desenvolvimento crianças, o que dificulta a previsão do tempo de cada atividade. Apesar de as planificações não terem de ser seguidas à risca e de o trabalho em creche ser flexível, este é um dos aspetos que só com a experiência e com o conhecimento do grupo é que pode ser aperfeiçoado.

Como tive a oportunidade de referir, quando parti para este contexto, receava não ser possível implementar um projeto com estas crianças. Contudo, tal não aconteceu e, ao longo do

estágio, fui-me apercebendo que as crianças desta faixa etária são capazes de fazer atividades relacionadas com diversas áreas do conhecimento e manter-se concentradas e envolvidas, desde que, se sintam curiosas, motivadas e sejam orientadas e incentivadas de forma adequada. Realizar a Prática de Ensino Supervisionada neste contexto foi essencial, porque me apercebi que as crianças destas idades têm muito mais capacidades do que aquelas que eu pensava e que, por essa razão, é possível fazer imensas coisas com elas, abrangendo um leque de áreas de conteúdo e de atividades.

Relativamente às minhas principais aprendizagens, saliento o facto de ter adquirido algumas estratégias para motivar as crianças para as atividades e para as manter envolvidas nas mesmas. Uma dessas estratégias foi, precisamente, envolver os pais no projeto, uma vez que as crianças se mostraram muito entusiasmadas e orgulhosas por terem tido a ajuda das famílias em algumas tarefas, nomeadamente na atividade em que propusemos que as crianças cuidassem de sementes em casa e que observassem o seu crescimento. Desta forma, percebi a importância de envolver as famílias na vida escolar das crianças. Aprendi, também, o quão importante é avaliar as nossas práticas e refletir sobre as mesmas, de modo a identificarmos pontos fortes e pontos fracos e, dessa forma, encontrarmos novos métodos e estratégias para melhorarmos a nossa ação enquanto educadores/professores. Durante este período, outra das aprendizagens efetuadas prendeu-se com a necessidade de intervir para ajudar a encontrar soluções para resolver os conflitos existentes entre o grupo, uma vez que para nós estes podem não ter relevância ou parecer insignificantes, mas para as crianças em questão têm uma enorme dimensão.

Para além de todas as aprendizagens que realizei neste contexto, muitas delas relacionadas com a necessidade de ultrapassar dificuldades identificadas à partida e/ou surgidas ao longo deste percurso, o estágio em questão também me levou a refletir sobre as áreas de Expressão Artística, em particular da Dança. Isto porque, como já tive oportunidade de referir, uma das minhas expectativas para este estágio era observar atividades no âmbito da Dança/Movimento Expressivo. No entanto, tal não se verificou e, sabendo da naturalidade com que as crianças desta faixa etária se movimentam ao som da música e do bem-estar que sentem ao fazê-lo, terminei o estágio com a sensação de que as mesmas estavam a perder oportunidades de exploração essenciais para o seu desenvolvimento integral. Atualmente, considero que uma das principais falhas deste PI foi, precisamente, o facto de não definirmos um objetivo que nos permitisse trabalhar mais a área da Dança.

Concluo que este estágio foi fundamental para o meu percurso profissional, porque, tendo sido o primeiro no contexto de creche, foi aquele no qual mais aprendi sobre a importância das rotinas, do brincar e de despertar a curiosidade das crianças para que estas se sintam motivadas e envolvidas nas atividades. Este estágio foi igualmente pertinente para o meu percurso investigativo, uma vez que, ao verificar que algumas das áreas da Educação Artística não eram

trabalhadas pela educadora, senti que o meu trabalho de investigação se deveria focar nestas áreas, em particular na Dança, por ser uma área com a qual tive bastante contacto quando era mais nova e ter memórias muito felizes das experiências que tive neste âmbito.

1.2 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Este estágio iniciou-se a 23 de abril e terminou a 31 de maio de 2019 e, contrariamente ao que aconteceu no anterior, quando parti para a Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, as minhas expectativas eram mais realistas e positivas. Isto porque, após construir e implementar um projeto no contexto de Creche, considerava que fazê-lo com um grupo de crianças mais velhas e, por isso, com um maior nível de desenvolvimento e maior capacidade de concentração, o envolvimento seria ainda maior e a minha tarefa mais fácil de realizar.

Quando tomei conhecimento de que iria estagiar com um grupo heterogéneo, com idades entre os 3 e os 6 anos, fiquei bastante curiosa: Como seriam as interações entre as crianças e de que forma a educadora conseguiria realizar atividades que envolvessem e estimulassem as crianças de todas as faixas etárias?

Para este estágio já não fui com a expectativa de observar atividades de Dança, pois nos estágios anteriormente realizados no contexto de JI tal não se tinha verificado, mas sim de proporcionar ao grupo diversas atividades nesta e nas restantes áreas da Educação Artística.

1.2.1 Caracterização da instituição e do grupo

O estágio de Jardim de Infância decorreu numa instituição com as valências de Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico. O estabelecimento educativo em causa é constituído por um edifício e um espaço de recreio exterior, sendo este bastante reduzido, tendo em conta o número de crianças que o frequentam.

O grupo era formado por vinte crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa, no entanto, duas delas tinham pais romenos e, por isso, em casa falavam a língua materna dos pais. É importante salientar este aspeto, uma vez que essas crianças apresentavam algumas dificuldades em comunicar em português e em compreender o que lhes era solicitado. Nesta sala havia uma criança com Necessidades Educativas (NE), tendo sido diagnosticada com um défice cognitivo. Deste modo, esta criança e as outras duas com constrangimentos ao nível da linguagem, usufruíam de apoios de uma professora de educação especial.

Relativamente às potencialidades do grupo, realça-se o facto de a maioria das crianças ser bastante autónoma, o que se revelava em diferentes momentos da rotina diária, nomeadamente,

na hora das refeições, na formação de filas e nas idas à casa de banho. O interesse e empenho demonstrado pelo grupo em todas as atividades foi, igualmente, outro aspeto bastante positivo.

No que diz respeito aos interesses do grupo, foi possível verificar nas semanas de observação e de intervenção partilhada que as crianças demonstravam um enorme gosto pela dinamização de histórias e por atividades relacionadas com as áreas de Educação Artística. As áreas da sala que as crianças optavam por brincar mais frequentemente eram os legos, os blocos de construções, o computador e a plasticina.

Apesar de estas crianças serem bastante afetuosas, existiam diversos conflitos, o que considerámos ser uma das fragilidades do grupo. Na nossa perspetiva, estes conflitos deviam-se ao facto de vários elementos apresentarem estereótipos de género e culturais. Esta opinião justifica-se pelo facto de termos observado no recreio que algumas crianças estavam a impedir uma criança de etnia cigana de brincar no castelo dos príncipes e princesas, pois, segundo as mesmas, ele não tinha a cor de pele de um príncipe. Observámos, ainda, uma situação que ocorreu na sala, na qual uma das crianças começou a chorar por não querer partilhar plasticina rosa com um dos rapazes, por considerar que os elementos do sexo masculino não podem brincar, nem gostar dessa cor.

1.2.2 Projeto de intervenção

O projeto implementado nesta sala centrou-se no Sistema Solar, tendo esta temática surgido após a leitura e exploração da história *A que sabe a lua?*, que suscitou várias questões e o interesse do grupo. Desta forma, o projeto partiu do interesse das crianças, uma vez que, depois de questionadas relativamente à cor do planeta Terra surgiram outras perguntas, tais como: Existem mais planetas? Vemos sempre a lua? Como aparece o arco-íris? Ao verificarmos o entusiasmo e interesse do grupo sobre estas questões, considerámos pertinente proporcionar aprendizagens relacionadas com o Sistema Solar.

O projeto em questão, partindo do Sistema Solar e das perguntas colocadas pelas crianças, visava conhecer e identificar os principais elementos e características do Sistema Solar e descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio natural (fases da lua, movimento de translação e rotação da Terra). Contudo, pretendia-se que o grupo assumisse o papel central na construção e partilha deste conhecimento, cabendo ao educador o papel de facilitador/mediador/gestor da informação e do conhecimento a produzir. Assim, para além dos objetivos específicos relativos à temática do Sistema Solar, o projeto em questão assentava em cinco objetivos gerais, que foram retirados das Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar, sendo estes:

1. Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;

2. Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;
3. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;
4. Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha;
5. Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades.

Mais uma vez, para a elaboração deste projeto, procurámos seguir a MTP. A fase da **definição do problema** iniciou-se na primeira semana, após a leitura e exploração da história *A que sabe a lua?*, que levou à partilha de conhecimentos e opiniões sobre os planetas, a lua e os astronautas. Toda esta informação/opinião das crianças foram registadas num cartaz intitulado “O que sabemos?” (cf. Anexo B). Posteriormente, elaborámos um cartaz denominado “O que queremos saber?” (cf. Anexo B), no qual as crianças revelaram os seus interesses e questões sobre o tema. Na fase da **planificação** do projeto, definimos o planeamento da ação para a intervenção, tendo por base os cartazes elaborados na primeira fase e as crianças decidiram onde iriam obter a informação necessária para dar resposta às questões formuladas (cf. Anexo B). Na fase da **execução** foram realizadas diversas atividades com o intuito de atingirmos os objetivos definidos. Para atingirmos os objetivos relacionados com as aprendizagens do Sistema Solar, realizámos atividades que permitiram com que as crianças recolhessem informações sobre o tema, nomeadamente através da visualização de vídeos, da aprendizagem de canções, da audição de histórias e da recolha que informação em livros. Para que atingissem os objetivos gerais, proporcionámos atividades em pequeno e grande grupo, para que as crianças tivessem a oportunidade de cooperar com os outros, de desenvolver o respeito pelos colegas e pelas suas opiniões, de comunicar as suas opiniões e aprendizagens e de fazer escolhas e tomar decisões. Por fim, na fase da **divulgação/avaliação** do projeto, realizámos um *placard* para partilhar com toda a comunidade escolar o projeto desenvolvido (cf. Anexo C). O *placard* continha os cartazes desenvolvidos, as imagens dos planetas e a informação recolhida pelas crianças sobre os mesmos. Ao longo do projeto, para avaliarmos as atividades realizadas, recorremos à observação direta, a grelhas de avaliação, a reflexões semanais nas quais evidenciávamos os aspetos positivos e negativos da semana e a registos fotográficos. Para a **avaliação**, para além de termos em consideração os instrumentos mencionados anteriormente, também decidimos realizar um vídeo que continha uma compilação de imagens e vídeos de todas as atividades e, ainda, das opiniões semanais das crianças, nas quais referiram as atividades que mais e menos gostaram de fazer e o que aprenderam.

No que diz respeito aos objetivos específicos, relacionados com o conhecimento sobre o Sistema Solar, consideramos que estes foram amplamente atingidos, visto que o grupo se apropriou de um vasto conjunto de conhecimentos acerca dos planetas, tais como as suas dimensões e as suas principais características e que, após a realização de uma atividade sobre as fases da lua e o movimento de rotação e translação da Terra e da lua, as crianças demonstraram conhecimentos relevantes que souberam mobilizar no contexto da atividade. Saliemos que pelo facto de se tratar de um grupo heterogéneo e, apesar de todas as crianças terem participado ativamente e na medida das suas possibilidades nas diferentes atividades, é óbvio que o nível de compreensão dos fenómenos e o conhecimento adquirido não foi igual para todos.

Em relação aos cinco objetivos gerais, o balanço também é muito positivo, uma vez que as crianças se assumiram como principais intervenientes na procura e partilha do conhecimento envolvido, recolhendo e sugerindo diferentes fontes de recolha de informação, cooperando nas tarefas a realizar, respeitando e valorizando a o contributo de todos. Contudo, os cinco objetivos em causa implicam continuidade e um trabalho regular no tempo, pelo que o breve período de intervenção não permite dizer que os objetivos gerais foram totalmente adquiridos

1.2.3 Atividade destacada

Tal como aconteceu na atividade destacada no contexto de creche, esta também incidiu na área da Dança e intitula-se *Dança da canção "O astronauta"* (cf. Anexo D). Mais uma vez, a escolha desta atividade deveu-se ao facto de a mesma me ter levado a refletir sobre o impacto da inexistência de um trabalho rigoroso e regular ao nível da Dança e do Movimento Expressivo no desenvolvimento das crianças.

Tabela 2. Planificação da atividade intitulada *Dança da canção "O astronauta"*.

| Áreas de conteúdo | Objetivos | Avaliação | |
|--|---|---|---|
| | | Instrumentos | Indicadores |
| <u>Área de Expressão e Comunicação:</u> Domínio da Educação Artística (Subdomínio da Dança; Subdomínio do Jogo Dramático e Subdomínio da Música). | Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; Distinguir diferentes possibilidades de movimentação do corpo; Reproduzir movimentos coreografados. | Observação direta; Registos fotográficos; Registos escritos; Reflexão semanal. | <u>Verificar se a criança:</u> Desenvolve o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; Distingue diferentes possibilidades de movimentação do corpo; Reproduz movimentos coreografados. |

Esta atividade realizou-se numa segunda-feira e partiu do interesse demonstrado pelas crianças na sequência de um vídeo mostrado na semana anterior sobre os astronautas, no qual era possível observar o que os mesmos comem, como lavam os dentes, como vão à casa de banho e como se movimentam no espaço. A atividade iniciou-se com as crianças a movimentarem-se como se fossem astronautas, ao ritmo da música. Ao longo da sessão fomos dando algumas indicações ao grupo, como por exemplo solicitando que se movimentassem como se estivessem a ser puxados por uma perna ou por um braço. Pedimos, também, que as crianças explorassem todo o espaço da sala e os diferentes níveis espaciais (baixo, médio e alto). Por fim, ensinámos uma coreografia ao grupo, ao som da música “O astronauta” aprendida na semana anterior.

Nesta sessão, a maioria das crianças mostrou-se envolvida e entusiasmada, no entanto, foi visível que as crianças mais velhas, ou seja, as de 6 anos, se sentiram mais constrangidas a dançar, principalmente nos exercícios de movimentos livres. Esta observação levou-me a pensar que quando esta área não é trabalhada de forma regular, à medida que as crianças vão crescendo, a naturalidade com que as mesmas se movimentam quando ouvem música vai-se perdendo. Por essa razão e de modo a evitar estes constrangimentos, é fundamental que estas áreas sejam trabalhadas regularmente e desde a creche, onde é muito real e perceptível a “dimensão corporal” da criança.

1.2.4 Análise reflexiva

O estágio em questão foi muito enriquecedor e, apesar de me ter deparado com algumas dificuldades, sinto que evolui e que realizei aprendizagens fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

Uma das dificuldades com as quais me deparei foi com a organização e gestão do grupo. Inicialmente, quando considerava que o grupo estava mais agitado, subia a intensidade da voz para o chamar à atenção. Contudo, rapidamente percebi que ao fazê-lo as crianças apenas paravam o ruído ou agitação momentaneamente e, como tal, comecei a experimentar acalmar o grupo, em vez de o repreender. A primeira estratégia que adotei para o fazer foi começar a cantar. Quando o fiz pelas primeiras vezes, o grupo ficou bastante surpreendido e confuso, no entanto, compreenderam o propósito e, mais tarde, começaram a cantar comigo nesses momentos. Adotei, igualmente, a estratégia de solicitar que o grupo inspirasse fundo e expirasse lentamente nestes momentos e considero que também foi bastante útil. O cumprimento rigoroso das planificações que elaborei, foi outra das minhas dificuldades, uma vez que, por diversas vezes, ocorreram contratemplos que não o permitiram. Sempre que tal acontecia, sentia-me insegura e ficava bastante abatida por não ter cumprido a planificação. Porém, aprendi que um dos encantos da educação pré-escolar é o facto de não ser necessário cumprir todas as planificações à risca e poder adaptá-las em função das necessidades e do nível de bem-estar das crianças.

As questões e dificuldades com as quais me defrontei deram lugar, também, a algumas aprendizagens. Aprendi, como referido anteriormente, que uma das melhores capacidades que um educador pode ter é ser capaz de modificar ou de adaptar as atividades e ser flexível, para que todos os momentos se tornem proveitosos e ricos em aprendizagens para as crianças. Aprendi, ainda, a importância de adaptar as atividades para as diferentes faixas etárias e nível de desenvolvimento das crianças; experimentei algumas estratégias para as acalmar, nomeadamente, através de exercícios de respiração, ou para chamá-las à atenção sem necessitar de elevar o tom de voz, cantando, por exemplo, numa intensidade baixa. Acima de tudo, aprendi que quando estamos entusiasmados e descontraídos conseguimos transmitir os mesmos sentimentos às crianças e que, por isso, é fundamental realizarmos atividades com as quais concordamos pedagogicamente e que sejam prazerosas também para nós.

Este estágio contribuiu, de igual forma, para o meu percurso investigativo, uma vez que constatei que quando a área da Dança não é trabalhada de forma regular e rigorosa à medida que as crianças vão crescendo, a naturalidade com que as mesmas se movimentam e dançam vai-se perdendo. Esta constatação fez com que considerasse que o meu percurso investigativo estava, definitivamente, centrado as questões relacionadas com a EA e, em particular, com a Dança/Movimento Expressivo, o que, futuramente, deveria passar pela implementação de atividades de Dança, de modo a analisar se estes constrangimentos poderiam ser atenuados e que evoluções seriam observadas nas crianças se estas trabalhassem regularmente esta área.

1.3 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CEB – 2.º ANO

O terceiro estágio do mestrado decorreu entre 19 de novembro de 2019 e 17 de janeiro de 2020. Fui para este estágio muito entusiasmada e mais confiante, uma vez que na licenciatura já tinha tido a oportunidade de implementar um projeto com uma turma do 1.º CEB e tinha tido uma ótima experiência.

O meu principal receio neste contexto era que o ensino fosse muito tradicional e que não conseguisse realizar atividades dinâmicas, nas quais as crianças estivessem no centro no processo de ensino e de aprendizagem. À semelhança do estágio anterior, tinha também a intenção de realizar com as crianças em questão diversas atividades de EA, em particular de Dança/Movimento Expressivo.

1.3.1 Caracterização da instituição e do grupo

Este estágio decorreu numa instituição com as valências de educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, havendo uma sala de JI e quatro salas – uma para cada ano do 1.º CEB. O espaço exterior é comum a todos os níveis de ensino, no qual todas as crianças se reúnem e interagem entre si nos momentos de intervalo. Este é um espaço amplo e bem equipado que

contempla diversas estruturas/plataformas de diversão destinado à brincadeira livre que estão devidamente adaptadas à faixa etária de todas crianças, garantindo assim a segurança e o bem-estar das mesmas.

Esta turma do 2.º ano era constituída por 20 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Na turma em questão existiam três crianças com Necessidades Educativas, sendo as mesmas acompanhadas, pontualmente, por duas professoras, uma de apoio e outra de Ensino Especial, que realizavam um trabalho diferenciado com as mesmas.

No geral, a maioria do grupo apresentava mais dificuldades na área de Português. Pelo contrário, a matéria lecionada em Estudo do Meio era aquela que o grupo melhor dominava. Estas apresentavam bastante gosto em atividades de Artes Visuais e um particular interesse pela audição de histórias.

O grupo em questão era bastante caloroso e afetuoso para os adultos. No entanto, entre si existiam alguns conflitos, sendo bastante recorrente, após os intervalos, algumas crianças chegarem à sala a fazerem queixas de outros colegas, mencionando que os mesmos as tinham agredido verbal e/ou fisicamente.

No que concerne às fragilidades do grupo, realça-se o facto de este ser bastante heterogéneo ao nível das capacidades cognitivas, existindo várias crianças com dificuldades e, por outro lado, algumas que executavam bastante facilmente os exercícios que lhes eram propostos. Os conflitos que ocorriam durante os intervalos eram, igualmente, outra fragilidade do grupo. O facto de existirem várias crianças que viviam em contextos familiares bastante complexos era outra das fragilidades do grupo, uma vez que esses alunos transportavam essas frustrações para a escola, traduzindo-se em falta de motivação na execução das tarefas ou em conflitos com os seus colegas.

Relativamente às potencialidades do grupo, salienta-se o facto de as crianças trabalharem bastante bem em pares e pequenos grupos e de ser visível que os alunos com mais facilidade na realização dos exercícios gostarem de ajudar aqueles que revelavam mais dificuldades. Acrescenta-se, ainda, o facto de o grupo ser bastante curioso e, de forma geral, muito empenhado na realização das atividades.

1.3.2 Projeto de intervenção

Após o período de recolha de informação e da análise das potencialidades, fragilidades e interesses do grupo, considerámos pertinente desenvolver um projeto sobre Educação Literária. A escolha desta problemática deveu-se ao facto de constatarmos que as crianças demonstravam dificuldades na área do Português, em particular nos domínios da leitura e da escrita, mas, ao mesmo tempo, revelarem um enorme gosto pela audição de histórias. As dificuldades das crianças nestes domínios tornavam-se evidentes nos exercícios de compreensão e interpretação

de texto; nas suas produções escritas caracterizadas por terem vários erros ortográficos, por serem pouco descritivas, coesas e coerentes; e nos momentos de leitura que era, de modo geral, pouco fluida, sem entoação e ritmo, o que tornava a compreensão do texto mais difícil. Outra das razões pela qual optámos por escolher esta problemática deveu-se ao facto de verificarmos que na instituição em questão existia um projeto denominado 10 minutos de leitura, no qual todos os dias era reservado algum tempo para desenvolver este domínio.

Com o intuito que as crianças desenvolvessem as suas competências nos domínios da leitura, da escrita e da oralidade, estabelecemos os seguintes objetivos: i) Compreender o essencial dos textos lidos e escutados; ii) Apreciar textos literários; iii) Melhorar a produção escrita; iv) Desenvolver a autoconfiança e a participação oral ativa em pequeno e grande grupo.

Optámos por escolher estes objetivos, pois consideramo-los essenciais para a nossa vida. A compreensão leitora, de acordo com Trigo (2017), é fundamental, uma vez que necessitamos de interpretar e compreender textos em todas as disciplinas. O nível de compreensão leitora influencia, por isso, o sucesso ou insucesso individual noutras áreas curriculares. Melhorar a produção escrita das crianças é, também, um objetivo muito relevante, pois, tal como Andrade e Giroto (2017) referem, a escrita é uma das principais formas de comunicação entre os seres humanos. É imprescindível sabermos escrever bem para realizarmos tarefas no nosso quotidiano, como elaborar um currículo, uma carta de carácter mais formal, enviarmos mensagens, entre outras. Quanto ao último objetivo, a sua importância é, também, inquestionável, pois a falta de confiança e a baixa autoestima limitam a capacidade de aprendizagem, revelando-se “uma das principais causas do insucesso escolar, por “derrotar” a criança perante situações de dificuldade ou de notas menos bem-sucedidas” (Frada, 2015, p.21).

No projeto em questão, à semelhança dos realizados no contexto de creche e de JI, procurámos seguir as quatro fases da MTP. De acordo com Silva (2005), um projeto pode ter vários pontos de partida, podendo surgir por iniciativa do professor, das crianças ou das crianças e do professor. Neste caso, o projeto surgiu pela nossa iniciativa e, como tal, tivemos de procurar motivar os alunos, de modo a que os mesmos se envolvessem e empenhassem no mesmo. Depois da **definição do projeto**, seguiu-se a fase da **planificação** do mesmo. Segundo o autor anteriormente citado, nesta fase define-se com a turma como vai decorrer o projeto e como iremos atingir os objetivos delineados. Esta fase não foi seguida à justa, uma vez que, apesar de os alunos saberem os objetivos do projeto, as atividades e os meios utilizados para os atingir não foram planificados com as crianças. Na fase da **execução do projeto** realizaram-se diversas atividades com o intuito de irmos ao encontro dos objetivos pré-definidos do projeto. Para que os objetivos fossem atingidos, as crianças realizaram diversas atividades, individuais e em grupo, de leitura e interpretação de texto e produções textuais, as quais eram planeadas previamente para que os alunos tornassem os seus textos mais completos. Procurámos, sempre que possível, que

as crianças lessem as suas produções para os colegas, de modo a desenvolverem a autoconfiança. Foi nesta fase que as crianças desenvolveram as suas competências no domínio da leitura e da escrita. Finalmente, para a fase da **divulgação/avaliação** do projeto, as crianças elaboraram um livro em *pop-up* (cf. Anexo F) que apresentaram à turma do 1.º ano da escola em questão. Apesar de a avaliação ser feita em todas as atividades, na última semana de estágio fizemos a avaliação final do projeto, avaliando o processo de forma global. Foi nesta semana em que procurámos verificar as evoluções do grupo e se os objetivos tinham ou não sido atingidos.

Para a avaliação do projeto recorreremos a registos informais que no final de cada semana de intervenção culminaram numa reflexão. Nessa reflexão identificámos as nossas principais dificuldades, os aspetos positivos das sessões e aqueles que deveríamos melhorar, sendo esta uma autoavaliação da nossa prática. Contudo, nesta mesma reflexão incluímos, ainda, uma descrição do envolvimento das crianças e das aprendizagens efetuadas em cada uma das sessões, referindo se os objetivos delineados tinham ou não sido atingidos. Recorreremos, ainda, a registos fotográficos que nos facilitaram a avaliação no período posterior à execução das atividades, uma vez que nos permitiram visualizar o trabalho realizado pelas crianças, complementando os nossos registos escritos.

Apesar do projeto ter sido desenvolvido durante um curto período de tempo, ao longo do estágio fomos nos apercebendo dos efeitos positivos que este estava a surtir nas crianças e de como os objetivos propostos estavam a ser alcançados, contudo, inevitavelmente, alguns alunos revelaram progressões mais evidentes do que outros. Relativamente primeiro objetivo, no qual se esperava que os alunos melhorassem as suas competências de compreensão leitora, foi possível verificar uma pequena evolução relativamente a esta competência, uma vez que, no início do estágio o grupo revelava muita dificuldade nas perguntas de interpretação, sendo recorrente solicitarem o nosso auxílio para estas questões. Contudo, no final do estágio, o número de crianças que solicitava ajuda nestas questões era mais reduzido. No entanto, este foi um dos objetivos no qual não se verificaram tantos progressos como nos restantes. Quanto ao objetivo relacionado com a apreciação de textos literários, consideramos que este foi atingido. No início do estágio verificámos que as crianças adoravam ouvir histórias, no entanto, não demonstravam o mesmo interesse em lê-las. Com a implementação do projeto 10 minutos de leitura, em particular no 2.º período, altura em que as crianças passaram a ler obras infantis autonomamente, verificou-se que o seu gosto por ler aumentou, sendo que muitas crianças acabavam por ler mais páginas do que o expectável e solicitavam ainda mais tempo de leitura. No que tange o terceiro objetivo, foram evidentes as melhorias das crianças nas suas produções escritas. Na fase inicial do projeto, verificámos que as crianças elaboravam textos com frases muito simples e soltas, com falta de coerência e coesão entre elas. Além disso, eram muitos os alunos que se esqueciam de escrever o título das suas produções, escrevendo o mínimo possível. Para colmatar estas dificuldades

foram vários os exercícios nos quais solicitámos que o grupo elaborasse produções escritas, sendo que na elaboração dos mesmos, tivemos sempre o cuidado de solicitar que as crianças fizessem uma planificação do seu texto, indicando o título, as personagens principais e os seus nomes, o local e altura do dia (manhã, tarde ou noite). Deste modo, gradualmente, as crianças começaram a acrescentar mais informações aos seus textos, tornando-os mais completos. No que diz respeito ao último objetivo do projeto, relativo à participação oral ativa em pequeno e grande grupo, foram evidentes as progressões dos alunos. Durante o período de estágio, priorizámos as intervenções orais das crianças, nomeadamente através do questionamento individual e direcionado e da partilha dos trabalhos realizados. De forma geral, a evolução da turma foi incontestável. Nas primeiras apresentações, as crianças revelaram-se reservadas e hesitantes, tendo sido gradual o aumento do seu conforto e desinibição nestes momentos. Esta evolução deve-se, não só ao incentivo da nossa parte, mas, também, ao facto de as crianças terem trabalhado em grupo e, conseqüentemente, apresentarem os trabalhos com os seus colegas.

Deste modo, consideramos que os objetivos definidos para o projeto foram atingidos com sucesso e que conseguimos promover aprendizagens significativas nas crianças muito importantes para o seu desenvolvimento integral.

1.3.3 Atividade destacada

A presente atividade destacada foi a primeira atividade de Dança que realizei com as crianças, sendo a segunda sessão desta área efetuada pelo grupo neste estágio (cf. Anexo F).

Tabela 3. Planificação da sessão de Dança

| Área | Objetivos | Avaliação | |
|--------------------------------------|---|--|---|
| | | Instrumentos | Indicadores |
| Educação Artística: Dança | Distinguir diferentes possibilidades de movimentação do corpo; Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas, integrando diferentes elementos do tempo (velocidade, duração, longo/curto, rápido/sustentado) e da dinâmica (pesado/leve, forte/ fraco); Utilizar movimentos do corpo com diferentes relações: entre os diversos elementos do movimento, com os outros – a pares, destacando o tipo de | Observação direta; Diário de Bordo. | <u>Verificar se a criança:</u> Distingue diferentes possibilidades de movimentação do corpo; Adequa movimentos do corpo com estruturas rítmicas, integrando diferentes elementos do tempo (velocidade, duração, longo/curto, rápido/sustentado) e da dinâmica (pesado/leve, forte/ fraco); Utiliza movimentos do corpo com diferentes relações: entre os diversos elementos do movimento, com os outros – a pares, |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | conexão a estabelecer com o movimento (a imitar, em espelho). | | destacando o tipo de conexão a estabelecer com o movimento (a imitar, em espelho). |
|--|---|--|--|

Uma vez que na primeira atividade realizada pelo grupo já tinha tido a oportunidade de observar que muitas crianças se sentiam constrangidas a dançar, optei por incluir alguns exercícios nos quais os alunos se deveriam movimentar sem se sentirem observados, mas sim a explorar o espaço e a brincar. Deste modo, solicitou-se, em primeiro lugar, que o grupo se movimentasse pelo espaço como se estivessem a ser puxados por uma parte do corpo, por exemplo pelo cotovelo, pela barriga, entre outros. Após este exercício, que provocou bastantes risos, distribuiu-se um balão a cada uma das crianças. Desta vez, solicitou-se que o grupo se movimentasse ao som do instrumental da música *Beauty and the Beast*, um clássico da *Disney* bastante conhecido pelas crianças, ao mesmo tempo que, suavemente, elevavam o balão. As crianças, mais uma vez, revelaram-se bastante entusiasmadas com a atividade. Estes dois exercícios iniciais foram imprescindíveis, uma vez que as crianças mais tímidas os realizaram sem se sentirem expostas. Posteriormente, solicitou-se que as crianças explorassem o espaço e os diferentes níveis espaciais, consoante o ritmo da música. As músicas escolhidas eram bastante diversificadas com o intuito que os alunos realizassem movimentos mais rápidos e bruscos nas canções mais agitadas e movimentos mais lentos e suaves nas músicas mais calmas. Neste exercício foi possível verificar que algumas crianças se sentiram mais constrangidas, principalmente os elementos do sexo masculino. Seguidamente, formaram-se pares e solicitou-se que as crianças executassem movimentos em espelho, primeiramente no mesmo espaço e, posteriormente, podendo dar passos para os lados. Neste exercício, as crianças que reproduziam e que imitavam os movimentos foram alternando e foi possível verificar que os alunos que, anteriormente, estavam constrangidos voltaram a libertar-se e a deixar as inseguranças de lado. Foi igualmente evidente que, independentemente de alguns conflitos que as crianças têm, efetuaram a atividade juntamente com colegas que não se dão tão bem e conseguiram abstrair-se desses problemas. Para terminar, as crianças formaram uma roda e sentaram-se no chão, todas viradas para o mesmo lado. As crianças massajaram as costas do colega que estava à sua frente, não existindo, por isso, nenhum aluno que não massajasse e não fosse massajado. De seguida, as crianças deitaram-se de olhos fechados e solicitou-se que inspirassem e expirassem, até estarem totalmente relaxados. O momento de retorno à calma foi o exercício no qual as crianças se revelaram menos envolvidas, uma vez que conversavam com os colegas do lado quando deviam estar em silêncio e a tentar relaxar. Apesar disto, a sessão apenas terminou quando todos estavam em silêncio e a respeitar aquilo que lhes estava a ser solicitado.

Considera-se, então, que a sessão foi bastante positiva e importante, pois as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar uma área que não é desenvolvida na escola em questão e, acima de tudo, divertiram-se. Nesta sessão, foi possível observar um aspeto muito relevante, uma vez que verifiquei que se a área da Dança não for trabalhada regularmente, à medida que as crianças vão crescendo vai aumentando o seu constrangimento nestas sessões e que, em idades mais avançadas, as raparigas sentem-se mais à vontade do que os rapazes, devido ao facto das suas brincadeiras, de modo geral, incluírem reproduzir coreografias.

1.3.4 Análise reflexiva

Tal como nos restantes contextos, neste estágio também me deparei com dificuldades. No entanto, faço um balanço muito positivo do mesmo, uma vez que consegui ultrapassar os obstáculos que surgiram.

Contrariamente ao que aconteceu nos restantes estágios, nos quais inicialmente senti alguma insegurança, neste contexto senti-me sempre bastante segura, uma vez que na licenciatura já tinha tido a oportunidade de implementar um projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, a professora cooperante sempre se mostrou disponível para me ajudar, o que me fez sentir bastante apoiada.

A minha principal dificuldade neste contexto foi planificar atividades dinâmicas, nas quais as crianças tivessem um papel ativo e em que fossem desenvolvidos os objetivos e conteúdos curriculares propostos para a semana em questão. Por recear que as atividades não fossem motivantes ou fossem muito baseadas no ensino tradicional, no qual o professor tem o papel de transmitir todos os conhecimentos, os momentos de planificação foram extremamente demorados, uma vez que necessitei de fazer um grande trabalho de pesquisa para conseguir ter ideias para trabalhar os conteúdos pretendidos de forma dinâmica. Contudo, considero que essa demora e pesquisa foram indispensáveis para o sucesso do projeto de intervenção e para a motivação dos alunos.

Neste estágio, mais uma vez, verifiquei que as áreas de Expressão Artística eram muito pouco trabalhadas pela docente cooperante, à exceção das Artes Visuais. Apenas as crianças que frequentavam as Atividades Extracurriculares tinham a oportunidade de explorar a área da Música e da Expressão Dramática. Posto isto, o meu interesse na minha questão investigativa reforçou-se e fiz questão de realizar atividades de Expressão Artística, em particular de Dança. Numa destas atividades observei que, à medida que as crianças crescem, é possível verificar que, de modo geral, os rapazes se sentem mais desconfortáveis a dançar do que as raparigas. Esta questão também foi bastante pertinente para o meu percurso investigativo, na medida em que me fez ainda mais sentido estudar esta questão.

1.4 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CEB – 4.º ANO

O referido estágio iniciou-se no dia 4 de maio de 2020 e terminou no dia 9 de junho de 2020. Este estava previsto decorrer num contexto de ensino presencial, no entanto, tal não foi possível devido à pandemia de COVID-19, que obrigou a instituição de medidas excecionais e temporárias na área de educação, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais. Como tal, as aprendizagens dos alunos tiveram que ser asseguradas através da modalidade de ensino não presencial, com recurso às metodologias que cada escola/agrupamento considerava mais adequadas, tendo em conta as orientações do Ministério da Educação. Por esta razão e com o intuito de facilitar a nossa integração, o estágio foi realizado com uma turma do 4.º ano de escolaridade da mesma escola na qual realizámos o projeto de intervenção do semestre anterior. Deste modo, e devido ao facto de a instituição em questão ser muito familiar, já conhecíamos muitos dos alunos desta turma e os mesmos já tinham conversado connosco algumas vezes, o que foi essencial para criar uma relação mais próxima com as crianças.

A instituição estabeleceu que deveriam ocorrer apenas dois momentos síncronos por semana, com a duração de aproximadamente 1h, e que o restante trabalho das crianças deveria ser concretizado autonomamente.

Quando tomei conhecimento de que este estágio seria realizado à distância senti-me muito receosa, pois não conhecia muitos programas que pudesse utilizar com o grupo e não sabia de que forma poderia tornar as sessões mais dinâmicas. Para além disso, o facto de termos apenas duras horas síncronas semanais, fez com que considerasse que não era possível elaborar um projeto de intervenção em tão pouco tempo nem conhecer os interesses, dificuldades e potencialidades do grupo. Estes receios adquiriram uma proporção ainda maior, visto que, ao verificar que o estágio seria realizado à distância e o tempo síncrono era muito reduzido, me apercebi que não seria possível implementar atividades de Dança e, conseqüentemente, recolher dados pertinentes para o estudo que pretendia fazer.

1.4.1 Caracterização da instituição e do grupo

O grupo de alunos era constituído por 26 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Na turma em questão existiam três crianças com Necessidades Educativas (NE) que usufruíam de medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A maioria do grupo apresentava mais dificuldades na área do Português, em particular no domínio da escrita, e na Matemática, mais precisamente no raciocínio matemático e na resolução de problemas. Pelo contrário, a matéria lecionada em Estudo do Meio era aquela que as crianças dominavam melhor e na qual revelavam maior interesse.

No que concerne às fragilidades do grupo, realça-se o facto de este ser bastante heterogéneo ao nível das capacidades cognitivas, existindo várias crianças com dificuldades e, por outro lado, algumas que executavam facilmente os exercícios que lhes eram propostos. Outras das fragilidades visíveis diz respeito ao facto de a turma ser muito heterogénea ao nível da participação oral, existindo crianças que demonstram um grande interesse, empenho e envolvimento na realização das atividades propostas, querendo participar frequentemente nas mesmas, e alunos que raramente interagem na dinâmica de turma, mesmo quando solicitado pelas estagiárias e professora.

Durante as sessões síncronas também se verificou que algumas crianças tinham dificuldades em respeitar as regras de interação discursiva, interrompendo frequentemente os colegas, as estagiárias e a professora cooperante para responderem às questões colocadas ou para fazerem comentários inoportunos que não estavam relacionados com os conteúdos que estavam a ser abordados. Outra fragilidade apresentada pelo grupo refere-se à falta de responsabilidade e autonomia na realização das tarefas propostas. Sempre que era solicitado às crianças que realizassem previamente a leitura de determinados textos para, posteriormente, serem analisados nas sessões síncronas, existiam alguns alunos que não o faziam, justificando que se tinham esquecido. Além disso, quando era solicitada às crianças a realização de determinados trabalhos de forma autónoma, nomeadamente as redações de textos, poucas eram aquelas que enviam esses trabalhos, tanto para nós como para a professora cooperante.

No que concerne às potencialidades do grupo, destaca-se o facto de os alunos revelarem um grande sentido de cooperação e entajuda, pois, quando algum aluno demonstrava ter dificuldade em aceder a determinados documentos ou a utilizar algumas plataformas digitais, existia sempre um colega que se voluntariava para o ajudar a resolver o problema. Nas sessões síncronas destinadas à apresentação dos trabalhos dos alunos também se verificou que, embora não fossem de presença obrigatória, a maioria das crianças fazia questão de assistir às apresentações dos colegas, demonstrando assim uma valorização pelo trabalho dos mesmos. No final destas sessões, era solicitado que os alunos fizessem uma apreciação dos trabalhos apresentados e, nestes momentos, era evidente o cuidado e sensibilidade das crianças na forma como expunham as suas opiniões, salientando sempre os aspetos mais positivos dos mesmos.

1.4.2 Projeto de intervenção

Após o período de recolha de informação e da análise das potencialidades, fragilidades e interesses do grupo, considerámos que seria pertinente desenvolver um projeto sobre Escrita Criativa. A escolha desta problemática deveu-se ao facto de a professora cooperante nos ter dado a conhecer que a maioria da turma revelava diversas dificuldades na produção textual, em particular no que diz respeito às regras de ortografia e de pontuação e na escrita de frases completas. Sabendo desta fragilidade do grupo, considerámos que faria todo o sentido realizar

semanalmente atividades nas quais os alunos elaborassem produções escritas, às quais procurámos sempre enviar o *feedback*, de modo a que os mesmos as pudessem melhorar.

Neste sentido definimos para o projeto os seguintes **objetivos** e os respetivos indicadores de avaliação:

1. Melhorar a produção escrita;

- Respeitar as regras de ortografia e de pontuação;
- Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).

2. Compreender o essencial dos textos lidos e escutados;

- Recontar histórias lidas, distinguindo introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.

3. Desenvolver a participação oral ativa;

- Revelar iniciativa na participação oral;
- Respeitar as regras de interação discursiva.

4. Apropriar-se de novos vocábulos.

- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.

Para atingirmos os objetivos propostos, durante a implementação do projeto de estágio recorreremos a algumas estratégias de ensino que nos ajudaram a desenvolver a nossa prática pedagógica, tais como: i) proporcionar momentos de produções escritas todas as semanas; ii) solicitar o reconto dos textos lidos e/ou ouvidos; iii) apresentar novos recursos didáticos para despertar a curiosidade e interesse do grupo; iv) apresentar textos com vocábulos desconhecidos; v) partilhar o significado de diferentes vocábulos; vi) proporcionar momentos de partilha de trabalhos entre os alunos, para que as crianças sintam que o seu trabalho é valorizado e reconhecido pelos colegas; vii) incentivar a participação de todas as crianças, através do questionamento direcionado; viii) articular conteúdos de diferentes áreas.

Para desenvolvermos este projeto de intervenção, tivemos por base a MTP, no entanto, devido às limitações do contexto de ensino a distância, não conseguimos seguir de forma plena todas as fases da mesma. A **definição do projeto**, como referido anteriormente, surgiu por nossa iniciativa e, também, por sugestão da docente cooperante. A fase da **planificação** não foi realizada com a turma, apesar de os alunos serem sempre informados das atividades que teriam de realizar para atingirmos os objetivos do projeto. Na fase da **execução do projeto** desenvolvemos algumas atividades com os alunos nas sessões síncronas, que possibilitaram a

leitura oral de textos, o reconto de histórias, a análise e interpretação de textos lidos e/ou escutados, a apropriação de novos vocábulos, a elaboração de Bandas Desenhadas e a redação de textos. Nesta fase, solicitámos, ainda, a realização de outras tarefas em trabalho autónomo, as quais também tinham como objetivo a aquisição de competências relacionadas com o projeto. Para a **divulgação do projeto**, planeámos elaborar um livro digital, através da plataforma *storyjumper*; com as pranchas de Banda Desenhada elaboradas pelos alunos na última semana de estágio. No entanto, tal não se concretizou, uma vez que vários alunos não entregaram o trabalho solicitado e, partindo do princípio que a divulgação deve integrar o trabalho de todas as crianças, considerámos que o mais sensato seria não elaborar o livro. Para a **avaliação** final do projeto tivemos em consideração os *feedbacks* dados pela professora cooperante e supervisora, o diálogo que estabelecemos com as crianças no último dia, no qual os alunos fizeram uma apreciação global do trabalho realizado ao longo do estágio e os dados que recolhemos através dos instrumentos de avaliação (registos escritos informais que culminavam no preenchimento de rubricas de avaliação) utilizados ao longo do estágio.

Como referido anteriormente, devido à pandemia, o estágio foi realizado em regime a distância e apenas tínhamos dois momentos síncronos por semana. Como tal, esses momentos foram, na sua maioria, aproveitados para lecionar novos conteúdos e esclarecer as principais dúvidas dos alunos. Por essa razão, não tivemos a oportunidade de realizar tantas atividades no âmbito do projeto como as desejáveis e, conseqüentemente, o tempo não foi o suficiente para as crianças atingirem todos os objetivos definidos. No entanto, fazemos um balanço positivo do projeto, uma vez que o mesmo produziu resultados bastante positivos. Relativamente ao primeiro objetivo, Para irmos ao encontro do primeiro objetivo estabelecido e as crianças melhorarem as suas produções escritas, solicitámos todas as semanas a produção de, pelo menos, um texto. Para avaliarmos estas produções, criámos uma rubrica de avaliação que nos permitiu analisar os textos das crianças, tendo em consideração os dois indicadores de avaliação delineados para este objetivo. Pelo facto de poucas crianças nos enviarem as suas produções escritas, não conseguimos verificar se este objetivo foi atingido, uma vez que não temos evidências suficientes. Este facto deixou-nos bastante frustradas, uma vez que, em muitos casos, sabíamos que as produções tinham sido realizadas, porque as crianças as faziam questão de as ler nas sessões síncronas. Contudo, não avaliámos as produções escritas nos momentos em que as crianças as liam, pois, só poderíamos verificar se tinham escrito frases completas, respeitando as relações de concordância entre os elementos da frase e não poderíamos averiguar se tinham respeitado as regras de ortografia e de pontuação, uma vez que para isso necessitávamos de as estar a ver. Quanto ao segundo objetivo, relativo à compreensão dos textos lidos e/ou escutados, fazemos uma avaliação positiva dos mesmos, porque, apesar de ter sido bastante difícil avaliar o primeiro indicador, uma vez que durante as sessões síncronas apenas um ou dois alunos faziam o reconto

da história, os alunos que o faziam revelavam ter compreendido o texto, conseguindo distinguir os diferentes momentos e referir vários pormenores. O segundo indicador, já foi mais fácil de avaliar, visto que tivemos a atenção de questionar crianças diferentes, considerando, de forma geral, que a maioria conseguiu responder corretamente às questões colocadas. Para avaliarmos o objetivo que diz respeito à participação oral ativa, utilizámos os seguintes indicadores nas rubricas de avaliação: revelar iniciativa na participação oral e respeitar as regras de interação discursiva. Após analisarmos as rubricas de avaliação referentes a este objetivo, concluímos que a maioria dos alunos participou nas sessões, contudo, alguns deles continuaram a não o fazer por sua iniciativa, mas sim por lhes ter sido solicitado. Verificámos, também, que nas sessões da área de Português as crianças participavam mais, porque existiam mais perguntas e porque os alunos tinham gosto em partilhar as suas produções escritas. Consideramos, então, que de modo global, as crianças atingiram este objetivo. Quanto ao último objetivo, relativo à apropriação de novos vocábulos, utilizámos os seguintes indicadores: reconhecer o significado de novas palavras, relativas e temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo. De modo geral, os alunos cumpriram o seu papel, visto que, quando apresentávamos palavras que considerávamos que os mesmos poderiam desconhecer e perguntávamos se alguém tinha pesquisado o significado da mesma, algumas crianças mencionavam ter pesquisado e indicavam sinónimos. Este aspeto é muito positivo, uma vez que mostra que as crianças se envolveram nestas atividades. Também verificámos que alguns alunos, nos momentos em que perguntávamos o significado de determinadas palavras iam ao dicionário naquela altura. Consideramos que este objetivo foi atingido, uma vez que as crianças mostraram compreender os vocábulos novos e integrá-los nas suas frases e, por vezes, até nas suas produções escritas.

De modo global, e apesar de não conseguirmos verificar evoluções em todos os objetivos do projeto, fazemos um balanço muito positivo do projeto implementado e do estágio realizado, pois conseguimos proporcionar diversas aprendizagens ao grupo, interligando conteúdos de diferentes áreas e colocando os alunos no centro do processo de ensino e de aprendizagem.

1.4.3 Análise reflexiva

O estágio em questão foi, sem dúvida, muito desafiante, uma vez que me deparei com vários obstáculos, frustrações e receios.

Um dos meus principais receios prendia-se com o facto de o período de observação ter sido muito reduzido e não conhecer as particularidades de cada criança, nem ter tido a oportunidade de criar uma relação de proximidade e afetividade com o grupo, devido ao tempo limitado em que trabalhávamos em conjunto. Contudo, os alunos mostraram-se muito recetivos e participativos em todas as sessões que implementámos, não revelando quaisquer tipos de

constrangimentos. O facto de vários pais estarem presentes enquanto implementávamos as nossas atividades foi, na minha opinião, algo que também me deixou receosa e intimidada. Apesar deste receio, o *feedback* que os pais deram à docente cooperante foi muito positivo, o que me deixou muito feliz e orgulhosa.

A primeira dificuldade com a qual me deparei ocorreu, na minha primeira intervenção, no momento em que partilhei a tela com a turma e deixei de ver a imagem e os nomes das crianças da sala. Esta foi uma dificuldade, uma vez que, ainda não sabia os nomes de todos os alunos e, por isso, não podia fazer questões direcionadas e, ao mesmo tempo, não conseguia ver as crianças que estavam a levantar a mão para participar. Para ultrapassar esta dificuldade, assumi perante a turma que não conseguia ver quem queria participar e solicitei prontamente a ajuda da docente cooperante, pedindo-lhe que me indicasse os nomes das crianças que queriam responder às questões colocadas. Desta forma, esta dificuldade foi rapidamente ultrapassada e não se tornou um obstáculo ou constrangimento para o bom funcionamento da sessão. No dia seguinte, para evitar ter de estar constantemente a solicitar o auxílio da docente em questão, escrevi o nome das crianças num papel e fui fazendo questões direcionadas aos diferentes alunos. Neste estágio também me deparei com a dificuldade de avaliar as aprendizagens das crianças, uma vez que muitas não participavam nas sessões, porque os seus microfones não funcionavam e não era possível verificar se as mesmas estavam ou não a compreender os conteúdos. Para além disso, muitos alunos não enviaram os trabalhos que tinham sido realizados. Para facilitar a avaliação das atividades e do projeto, nos momentos em que uma das estagiárias estava a intervir, a outra registava a participação dos alunos e os aspetos que considerava mais pertinentes. Deste modo, através da nossa troca de impressões acerca dos aspetos mais positivos e daqueles que poderiam ser melhorados, a avaliação tornou-se mais rica e pertinente, visto que cada uma das estagiárias tinha perceções diferentes e captava aspetos distintos. O *feedback* dado pela professora cooperante também foi sempre tido em conta na avaliação das atividades.

Quanto às minhas aprendizagens, saliento que ganhei mais conhecimento ao nível das TIC, pois conheci novos programas a utilizar com as crianças, de modo a que as sessões fossem mais dinâmicas. Para além disto, reforço que este estágio me permitiu verificar a importância de dar *feedbacks* aos trabalhos dos alunos com o intuito de os motivar e fazer evoluir e da expressividade não só corporal, mas, também, vocal, uma vez que no ensino a distância é imprescindível termos um tom de voz audível, que não seja monocórdico e que dê ritmo à sessão.

1.5 REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão foca-se na forma como o caminho percorrido ao longo dos estágios influenciou o meu percurso investigativo, determinando a direção que o mesmo veio a assumir.

Previamente, importa salientar que quando fui para o estágio em creche tinha a expectativa de ir assistir a sessões de Dança/Movimento Expressivo com as crianças e estava muito curiosa relativamente à forma como esta área era trabalhada, uma vez que ao longo da licenciatura nunca observei atividades desenvolvidas neste âmbito. Nas idades abrangidas pela creche, as crianças são muito espontâneas e são, sobretudo, “corpo”, assumindo-se este como o veículo privilegiado do conhecimento do mundo que as rodeia, mas também como instrumento de comunicação com as artes e de expressão do seu mundo interior. Dançar, movimentar-se livremente ao som de músicas é tão natural como cantar e explorar os sons vocais ou “rabiscar” seja o que for e em que suporte for. Para além disso, quando era mais nova pratiquei *Ballet* e *Hip-hop* fora do ambiente escolar e sinto que, nos anos em que tive a oportunidade de o fazer, desenvolvi várias capacidades e que fui, acima de tudo, feliz enquanto o fazia. Deste modo, o facto de nunca ter observado, em nenhum dos contextos de estágio, os educadores e professores a trabalharem esta área com os seus grupos, faz com que eu sinta que as crianças estão a perder várias oportunidades e experiências que considero fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos. Na minha perspetiva, as crianças perdem oportunidades de estimular a sua imaginação e criação, oportunidades de interagirem com os seus pares e de trabalharem em grupo; oportunidades de se sentirem livres, tal como eu me sentia enquanto dançava, explorando o que está à sua volta e dando corpo ao seu mundo interior e, acima de tudo, oportunidades de felicidade e bem-estar.

Focando-me agora nos estágios e nas intervenções realizadas, as atividades destacadas anteriormente foram fundamentais, na medida em que me levaram a refletir sobre vários aspetos no que diz respeito ao impacto da inexistência de um trabalho regular e rigoroso na área da Dança no processo de formação das crianças. Recapitulando, após a primeira atividade de Dança elaborada no estágio em creche, apercebi-me que para as crianças desta faixa etária, movimentarem-se enquanto ouvem música é algo natural e, por isso, apesar de muito pequenas, não se sentem constrangidas a dançar. Por esta razão, quando terminei o primeiro estágio em creche questioneimei-me sobre as razões pelas quais a área da Dança não era trabalhada com as crianças e formulei algumas perguntas orientadoras para as quais queria descobrir respostas:

- Qual a perceção que os educadores/professores têm sobre como é ou como deve ser trabalhada a dança?
- Quais as principais dificuldades sentidas pelos educadores/professores nas suas sessões de dança?
- Quais são os benefícios da dança na ótica dos educadores e professores?

Para além de ter formulado estas questões orientadoras, ao focar o meu percurso investigativo na área da dança, tive também como objetivo proporcionar às crianças

oportunidades de exploração e verificar as evoluções que estas evidenciavam nas diferentes sessões.

Quando fui para o estágio em JI, fui mais atenta às questões relacionadas com as áreas da Educação Artística, em particular a Dança/Movimento Expressivo. Nas atividades de Dança concretizadas neste contexto verifiquei que, num grupo heterogéneo como o da sala com a qual trabalhei, já é possível ver alguns constrangimentos, sendo os mesmos mais recorrentes nas crianças mais velhas. Ou seja, à medida que as crianças vão crescendo, se não tiverem a oportunidade de realizar atividades no âmbito da Dança de forma regular, a naturalidade do movimento vai-se perdendo e podem sentir-se inseguras a movimentar-se, principalmente quando se pede que o façam de forma livre. Por esta razão, é fundamental introduzir exercícios nos quais as crianças exploram o movimento a pares ou em grupo e também introduzir materiais apelativos. Desta forma, as crianças vão explorar as potencialidades do corpo, do espaço e dos materiais, sem se aperceberem que o estão a fazer e sem se sentirem expostas. Terminando esta Prática de Ensino Supervisionada, apesar de ter refletido sobre estas questões, continuava com a ideia de que o percurso investigativo deveria estar focado nos educadores/professores e nas razões pelas quais esta área não era trabalhada.

Nas sessões de Dança realizadas no contexto de 1.º CEB, com a turma do 2º ano, apercebi-me de outra consequência da inexistência de um trabalho regular nesta área, visto que nesta sala me apercebi que existiam mais crianças que se sentiam mais constrangidas a dançar, devido à faixa etária ser mais elevada, e que os alunos que se mostravam mais inseguros a movimentar-se eram os rapazes. Concluí, então, que à medida que as crianças vão crescendo é notável uma diferença no à vontade que os rapazes e as raparigas sentem ao movimentarem-se. Considero que esta diferença se deve, neste caso em particular, ao facto de nas brincadeiras das raparigas que observamos neste estágio se incluir a reprodução de coreografias de cantoras conhecidas. Pelo contrário, a Dança e a criação de movimentos não fazia parte das brincadeiras dos rapazes deste contexto e alguns deles até se divertiam a perturbar a reprodução de coreografias das suas colegas. Desta forma, os elementos do sexo masculino que, pelas suas atitudes, consideravam a Dança uma área mais vocacionada para as raparigas, sentiam-se desconfortáveis a trabalhar esta área.

No estágio com a turma de 4º ano, que, tal como referido anteriormente, foi concretizado à distância, não foi possível realizar atividades de Dança, visto que apenas tínhamos duas sessões síncronas por semana e que as mesmas eram destinadas ao esclarecimento de dúvidas e à abordagem de novos conteúdos. O facto de na planificação semanal que era entregue aos alunos não se encontrarem atividades relacionadas com as áreas de Expressão Artística, à exceção das Artes Visuais, comprova, de igual modo, a desvalorização destas áreas por parte dos docentes. Este aspeto é muito negativo, principalmente se tivermos em consideração que durante o

confinamento, algo que nos ajudou bastante a mantermo-nos ativos e a estimularmos o nosso cérebro foram, precisamente, atividades relacionadas com a Educação Artística. Depois de refletir sobre este aspeto e de ler o documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, considerei que não devia cingir o meu estudo à área da Dança, mas sim a todas as áreas de Expressão Artística, visto que todas elas são fundamentais para o nosso bem-estar e para a aquisição de competências essenciais. Assim, quando terminei o último estágio, estava certa de que o presente relatório se iria focar nos educadores e professores e na perceção que eles tinham no que concerne aos contributos das áreas de EA para o desenvolvimento de competências essenciais para o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Na segunda parte do relatório, explico de que forma é que todos os contributos do estágio, as vivências ocorridas depois destes quatro semestres de trabalho e as reuniões com a professora orientadora influenciaram o seguimento que optei por dar a este trabalho investigativo.

2 PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E QUESTÕES DO ESTUDO

O presente exercício investigativo surgiu pelo meu interesse pelas áreas da EA, em particular pela Dança. O meu interesse por esta área manifestou-se desde muito cedo, tendo-me iniciado aos 3 anos no *Ballet* e frequentado esta dança por dois anos. Mais tarde, por volta dos 11 anos, decidi experimentar *Hip-hop*, acabando por desistir aos 13 anos. Apesar de não ter praticado dança durante a minha infância e adolescência toda, sinto que nos anos em que tive a oportunidade de o fazer, desenvolvi várias capacidades e que fui, acima de tudo, feliz enquanto o fazia. Por esta razão, procurei realizar atividades de Dança em todos os contextos e constatei que, quando esta área não é trabalhada regularmente, à medida que as crianças crescem, a naturalidade com que se movimentam vai-se perdendo, sendo esta perda mais notória nos elementos do sexo masculino. Estas observações alertaram-me para o impacto da inexistência de um trabalho regular e sistemático na área da Dança/Movimento Expressivo e deram ainda mais sentido à preocupação que já sentia por esta área não ser trabalhada, porque constatei que as crianças perdiam muito mais do que oportunidade de criação e de exploração do seu corpo, da relação com o(s) outro(s) e com objetos. Após o estágio em contexto pandémico, apercebi-me que a investigação não se deveria cingir à área da Dança, mas sim a todas as áreas de EA, porque as crianças também perdem quando não trabalham a Expressão Dramática, a Música e as Artes Visuais e se não tivessem sido as atividades no âmbito destas áreas teria sido ainda mais complicado atravessar todos os períodos de confinamento que tivemos na sequência da pandemia da COVID-19.

Todos os estágios realizados foram imprescindíveis e influenciaram a direção a dar a este percurso investigativo, no entanto, quando terminei o último estágio do mestrado ainda estava focada na perceção dos educadores e professores relativamente às consequências, para as crianças, da ausência de atividades relacionadas com estas áreas. O ponto de viragem deste exercício investigativo surgiu quando um familiar me relatou um episódio ocorrido no seu local de trabalho, enquanto dava apoio escolar a crianças do 1.º CEB. O familiar em questão perguntou a um pequeno grupo de crianças se estas costumavam realizar atividades de EA na escola, nomeadamente de Expressão Dramática, e obteve um não como resposta. Contudo, um dos alunos referiu que não necessitavam de trabalhar a Expressão Dramática, porque ele e os seus colegas já sabiam mentir muito bem. Este relato fez-me refletir sobre as representações que as crianças têm sobre as áreas de EA e, neste caso, se a distorção que têm das mesmas, derivava do facto de não trabalharem estas áreas. Deste modo, foi uma situação que não decorreu da minha prática que me levou a direcionar a questão investigativa também para as crianças e que me fez perceber a importância de as ouvir, de conhecer as suas representações e expectativas e

a não limitar este estudo às percepções dos docentes, admitindo, à partida, que eles terão uma enorme influência sobre as das crianças com quem trabalham.

As questões orientadoras do estudo em questão são:

1. Quais são as representações dos professores do 1.º ciclo relativamente ao papel/ contributo das áreas da EA na formação integral dos alunos e, em particular, na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?
2. De que forma as práticas docentes ao nível da EA são influenciadas pelas experiências artísticas ao longo do percurso escolar e pelas vivências artísticas fora da escola?
3. A formação inicial que concede habilitação profissional para a docência prepara os professores para trabalhar as áreas da EA com as crianças?
4. Qual a importância/papel que as crianças atribuem às áreas da EA?
5. De que forma as práticas docentes influenciam as representações das crianças relativamente às áreas da EA?

2.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Como referido na 1.ª parte do relatório, ao longo dos estágios fui-me apercebendo que a Dança não era trabalhada pelos educadores e professores e que as restantes áreas da Educação Artística, à exceção de Artes Visuais, não eram trabalhadas de forma regular e contínua pelos titulares. O estágio em creche foi um exemplo disto, uma vez que a educadora não trabalhava as áreas de Música e Expressão Físico-Motora, sendo as mesmas trabalhadas por dois professores especializados nestas áreas e estando a frequência das crianças nestas sessões sujeita ao pagamento de uma mensalidade. Nos estágios do 1.º CEB, a ausência da EA na prática docente tornou-se ainda mais visível, principalmente no contexto de pandemia. Sabendo que as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música integram os programas curriculares do 1.º CEB, questionei-me sobre as razões pelas quais os docentes titulares não seguiam um trabalho rigoroso e regular nas áreas artísticas, tal como o faziam nas restantes áreas.

Segundo a Comissão Nacional da UNESCO (2006), a Educação Artística é um direito humano universal, uma vez que a cultura e a arte são fundamentais para uma educação completa e para o desenvolvimento pleno de um indivíduo. Existe, por isso, atualmente, um consenso alargado relativamente à importância da EA para todos os envolvidos no sistema de educação e formação (Conselho Nacional de Educação, CNE, 2013). Neste capítulo procurarei aprofundar algumas questões e conceitos imprescindíveis a uma melhor compreensão e enquadramento da problemática subjacente às questões para as quais procuro obter respostas com este estudo.

2.2.1 A ausência da EA na prática docente

Não obstante o reconhecimento, hoje generalizado, da importância da EA na formação das crianças e dos jovens, a realidade é bem diferente, o que é confirmado pelo CNE (2013) ao salientar que Portugal ainda tem um longo caminho a percorrer no que diz respeito à concretização da EA que se entende como desejável, visto que uma grande parte das crianças e dos jovens ainda são privados de aprendizagens neste âmbito. Apesar de as áreas de EA fazerem parte do plano curricular do 1.º CEB, acabam por ser secundarizadas relativamente a outras, nomeadamente ao Português e à Matemática que contam com o tempo mínimo de 14h semanais. Verifica-se, assim, que as áreas presentes no currículo não têm o mesmo peso, uma vez que as horas destinadas ao Português e à Matemática excedem o tempo delimitado para todas as restantes áreas (11h letivas para as áreas da EA, para a Expressão Físico-Motora, para Estudo do Meio e para áreas não disciplinares) (CNE, 2013).

A existência de uma hierarquia no currículo é confirmada pela Eurydice (2009) que reforça, ainda, que esta desvalorização não se reflete apenas no tempo disponibilizado para estas atividades no horário, mas também na falta de atenção dada à avaliação e à monitorização de normas no ensino das artes. Esta fonte salienta também que dentro das áreas de EA, as Artes Visuais e a Música tendem a ser privilegiadas em relação à Expressão Dramática e à Dança. Este aspeto foi notório ao longo dos estágios elaborados, uma vez que as Artes Visuais eram sempre trabalhadas pelos docentes titulares e a Música, em algumas das instituições, era desenvolvida por professores especializados na área, algo que não acontecia com a Expressão Dramática e com a Dança. Não obstante a Música tender a ser privilegiada em relação à Dança e ao Teatro, por ser trabalhada por professores especializados, não deixa de ser uma área na qual os docentes titulares sentem um enorme desconforto, evitando, por isso, incluí-la nas suas práticas. No último estágio do mestrado, realizado em contexto de pandemia, a existência desta hierarquia no currículo ainda se tornou mais evidente, visto que os momentos síncronos se destinaram à leção de conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio, e as planificações da docente cooperante apenas contavam com atividades de Artes Visuais e Música, sendo que para esta última área, as tarefas musicais se cingiam à aprendizagem e memorização de uma canção.

O CNE (2013) apresenta algumas razões para a ausência da EA nas práticas docentes, uma das quais diz respeito à formação de professores que, segundo a mesma fonte, carece de uma visão objetiva sobre as dimensões da EA nos diferentes níveis de ensino. Para além disto, de acordo com o CNE (1998), são frequentes as instituições do ensino superior que creditam o acesso à docência na área das artes, mas “não oferecem condições mínimas para a aquisição de competências práticas” (p. 7). Este é um aspeto, igualmente, abordado no relatório da Eurydice (2009), no qual é mencionado que, em alguns países da Europa, são vários os professores que têm de ensinar disciplinas artísticas sem terem recebido formação adequada para tal na formação

inicial. Esta situação agrava-se pelo facto de os candidatos à docência iniciarem a sua formação com lacunas nestas áreas, uma vez que o desenvolvimento de competências nestas áreas, de modo geral, não é assegurada no ensino básico e tende a piorar no ensino secundário (CNE, 2013). A ausência da EA nas práticas docentes e o desconforto que os mesmos sentem ao trabalhar estas áreas torna-se, assim, num círculo vicioso, visto que os professores já vão para o ensino superior com fragilidades nestas áreas e que estas não são atenuadas nem eliminadas na formação inicial. Nos quatro primeiros anos de escolaridade, o ensino das áreas da EA encontra-se legitimado por dois documentos curriculares que, também devido à distância temporal que os separa, apresentam alguma incoerência o que não facilita o papel do professor que já sente dificuldades nestas áreas (Mateus, Damião, Festas e Marques, 2017).

A falta de tempo, de espaço e de recursos são também apontados como factores que limitam o sucesso nas áreas da EA (Eurydice, 2009).

2.2.2 As áreas da EA no currículo do 1.º CEB e o impacto da sua ausência na formação das crianças

Como vimos anteriormente, existem vários factores que contribuem para a ausência da EA nas práticas docentes. Esta ausência leva-nos a questionar a razão pela qual estas áreas estão no currículo do 1.º CEB e o impacto da sua ausência e/ou insuficiência na formação das crianças.

Nos anos 50 do século XX começaram a surgir algumas ideias sobre a educação pela arte, contudo, ao longo de muitos anos, e quase até aos anos 70 do século passado, o canto coral e o desenho eram as únicas disciplinas artísticas que faziam parte do currículo do ensino português (Sousa, 2003). O mesmo autor explica que apenas com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, a arte foi reconhecida, de forma oficial e clara, como importante na formação integral do indivíduo e, por isso, integrada no sistema educativo.

Atualmente, no ensino básico, a EA desenvolve-se através de quatro grandes áreas, sendo estas as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e a Música (Ministério da Educação, 2018). De acordo com o Ministério da Educação (2001), estas quatro áreas, as quais podem ser trabalhadas por professores coadjuvantes, são independentes e apresentam linguagens e símbolos próprios, assim como conceitos e saberes específicos. Apesar de diferentes, todas estas áreas são imprescindíveis para desenvolver a literacia artística que diz respeito à capacidade de comunicar e interpretar significados, utilizando a linguagem de cada uma delas. A mesma fonte menciona que ao longo do ensino básico o aluno deve desenvolver, através da *fruição-contemplação*, da *produção-criação* e da *reflexão-interpretação*, competências artísticas que se agrupam em quatro eixos inter-relacionados: a) apropriação das linguagens elementares das artes; b) desenvolvimento de expressão e comunicação; c) desenvolvimento da criatividade; d) compreensão das artes no contexto. Neste documento é reforçada a ideia de que

as artes no sistema educativo são fundamentais para o entendimento da diversidade cultural, visto que promovem novas formas de ver, olhar e pensar.

Como podemos perceber, e tal como referem Togtema, Luís e Hamido (2017), a EA não tem como objetivo formar artistas, mas sim indivíduos capazes de reconhecer consciente e criticamente elementos das linguagens artísticas e de se apropriarem de formas criativas de pensar e comunicar.

Na perspetiva de Sousa (2003), a Educação Artística é uma educação que promove o desenvolvimento harmonioso da personalidade, na medida em que se dirige, de igual modo, para as dimensões biológicas, cognitivas, afetivas, sociais e motoras de um indivíduo. O facto de a EA englobar todas estas dimensões, não privilegiando nenhuma delas, torna-se particularmente importante uma vez que, segundo a Comissão Nacional da UNESCO (2006), atualmente se atribui uma maior relevância ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, dando-se menos valor aos processos emocionais. Esta desvalorização dos processos emocionais, de acordo com o Professor António Damásio (citado pela UNESCO, 2006), leva ao declínio do comportamento moral da sociedade. Sabendo que para termos comportamentos morais saudáveis é fundamental a participação emocional, o mesmo professor sugere que a Educação Artística pode contribuir para um maior equilíbrio entre o desenvolvimento emocional e cognitivo o que, conseqüentemente, se irá traduzir no desenvolvimento de uma cultura da paz. Sousa (2003) também reforça esta vertente da EA, considerando que a ausência ou insuficiência de uma educação cultural e artística leva à construção de valores materialistas e economicistas ao invés de valores morais e espirituais, uma vez que deixa de lado o que oferece prazer e alegria. O autor enfatiza esta ideia, acrescentando que existem mais dificuldades psicológicas e de aprendizagem e que ocorrem mais problemas em escolas que apenas se limitam a modelos de educação cognitiva.

Além de desenvolver capacidades emocionais e valores morais, a arte cultiva o sentido de criatividade e a iniciativa, desenvolve a capacidade de reflexão, a autonomia e a liberdade de pensamento e ação (UNESCO, 2006). Verifica-se, assim, que a EA permite o desenvolvimento integral do indivíduo, tendo-lhe sido associadas ao longo das últimas décadas diversos benefícios ao nível do desenvolvimento da criatividade, do conhecimento do património, da motivação, entre outros (CNE, 2013). A mesma fonte reforça que, apesar de reconhecida a importância destas áreas no currículo, é-lhes frequentemente atribuído o valor instrumental, ou seja, são consideradas relevantes para consolidar aprendizagens noutras disciplinas. Mateus, Damião e Festas (2015) acrescentam que o valor instrumental também deriva das potencialidades destas áreas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, no fundo, para o desenvolvimento de competências transversais. Vemos, então, que o valor instrumental da EA pode ser visto, consoante duas perspetivas distintas: uma referente à valorização destas áreas como meio para

consolidar os conteúdos relativos às restantes disciplinas; outra para desenvolver competências transversais. Não obstante o seu valor instrumental, é essencial que também reconheçam o valor intrínseco destas áreas, o qual se refere à sua importância por si próprias e pelas suas aprendizagens específicas (CNE, 2013).

2.2.3 Contributo das áreas de EA na formação integral do aluno, em particular na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*

Como referido por Martins (2016), o *Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade Obrigatória* é um documento de referência para a organização do sistema educativo que pretende dar coerência à escolaridade obrigatória e garantir que todos tenham as melhores oportunidades de educação. Este documento apresenta os princípios que o orientam, a visão de aluno que se pretende formar, os valores pelos quais a cultura de escola se deve pautar e as áreas de competência que devem ser desenvolvidas durante o ensino obrigatório. O referencial tem um carácter transversal, uma vez que parte do pressuposto que todas as áreas curriculares permitem desenvolver todas as áreas de competência expressas no mesmo. De acordo com a mesma fonte, “as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (p. 19). As áreas de competências expressas neste documento complementam-se, não existindo nenhuma hierarquia entre as mesmas, e são as seguintes: 1. Linguagens e textos; 2. Informação e comunicação; 3. Raciocínio e resolução de problemas; 4. Pensamento crítico e pensamento criativo; 5. Relacionamento interpessoal; 6. Desenvolvimento pessoal e autonomia; 7. Bem-estar, saúde e ambiente; 8. Sensibilidade estética e artística; 9. Saber científico, técnico e tecnológico; 10. Consciência e domínio do corpo.

Às áreas de competências enunciadas anteriormente, encontram-se associadas a diversas capacidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Apesar de o referencial ser caracterizado como transversal, por partir do pressuposto que todas as áreas curriculares permitem desenvolver todas as áreas de competência expressas no mesmo, quando olhamos para as diferentes áreas, à primeira vista torna-se difícil identificar de que forma é que as mesmas podem ser desenvolvidas através de determinadas disciplinas. De seguida, clarifica-se, tendo por base o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o que se pretende desenvolver em cada área de competência e apresenta-se o contributo das áreas da EA na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no documento.

A área de competência de Linguagens e textos diz respeito à capacidade de utilizar, de modo eficiente, diferentes linguagens e símbolos, não só relacionados com as línguas, matemática e ciências, mas também com as artes (Martins, 2016). Tal como referido no ponto anterior deste trabalho de investigação, as áreas da EA apresentam linguagens e símbolos

próprios. Por esta razão, compreende-se que apenas trabalhando as quatro áreas da EA, será possível que os alunos se apropriem das linguagens das áreas artísticas e sejam capazes de as compreender, reconhecer e interpretar.

As áreas da EA também apresentam um contributo relevante no desenvolvimento da área de competência que se refere à informação e comunicação, uma vez que esta engloba as capacidades de “seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos” (Martins, 2016, p.22). Segundo o referencial em destaque, a seleção e a análise da informação deve ser realizada, crítica e autonomamente, e a divulgação dos produtos deve ser transmitida de forma adequada e demonstrando confiança. Observando as Aprendizagens Essenciais referentes às áreas da EA no 1.º CEB, verifica-se que um dos domínios, que são comuns a todas as áreas, diz respeito à interpretação e comunicação. Neste domínio e para cada uma das áreas da EA pretende-se que os alunos desenvolvam diferentes competências: na Música espera-se que, a par de outras capacidades, as crianças desenvolvam competências relativas a formas de comunicar e divulgar publicamente as suas criações; na Dança que desenvolvam as suas capacidades de comunicação; no Teatro incentiva-se a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, análise e juízo crítico; nas Artes Visuais, por sua vez, que sejam desenvolvidas capacidades de apreensão, de interpretação e de comunicação de diversos universos visuais. (Ministério da Educação, 2001). Constata-se, desta forma, que através das quatro áreas da EA é possível desenvolver várias capacidades referidas no *Perfil do aluno* no âmbito da área de competência da Informação e comunicação.

A área de Raciocínio e resolução de problemas requer que os alunos desenvolvam processos lógicos que lhes permitam aceder a informação, interpretá-la e produzir conhecimento através da mesma, tomar decisões e encontrar respostas para resolver problemas (Martins, 2016). De acordo com Eça (2010), as artes desenvolvem habilidades intelectuais, tais como de organização de informação, de análise, de síntese e de resolução de problemas. O entendimento da EA como meio para desenvolver a capacidade de raciocínio e de resolução de problemas também se encontra presente no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), pois uma das competências específicas que se pretende que os alunos desenvolvam através da EA é a capacidade de procurar soluções variadas, originais e alternativas para os problemas.

O pensamento crítico implica que os alunos sejam capazes de observar, identificar e analisar, dando sentido à informação, de modo a tomarem posições fundamentadas (Martins, 2016). Por sua vez, a mesma fonte refere que o pensamento criativo pressupõe o desenvolvimento de novas ideias e soluções, de forma inovadora e imaginativa. O Decreto-Lei n.º344/90, de 2 de novembro, aponta como um dos objetivos da educação artística o desenvolvimento de diversas formas de comunicação e expressão artística, assim como a imaginação criativa. O Ministério da Educação (2001) também reforça a pertinência das áreas da

EA para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, mencionando que as mesmas permitem que o indivíduo, através do processo criativo, desenvolva a “sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo” (p. 150).

Trabalhando a área de Relacionamento interpessoal pretende-se que os alunos adequem os seus comportamentos nos diversos momentos de interação com os outros, nomeadamente em contextos de cooperação, partilha, trabalho, colaboração e até mesmo competição. Espera-se que os indivíduos interajam com tolerância e empatia, conseguindo respeitar as opiniões dos outros. Neste âmbito, de acordo com a UNESCO (2022), a EA pode ser uma ferramenta fundamental para reforçar habilidades interpessoais e sociais, tais como a colaboração, a empatia e o trabalho em equipa. A mesma fonte salienta que a colaboração, considerada uma das habilidades do século XXI, é potenciada quando os alunos trabalham em projetos artísticos de forma coletiva. Esta perspetiva encontra-se, de igual modo, destacada no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), uma vez que as áreas da EA são apontadas como facilitadoras das interações sociais e culturais.

As competências na área do Desenvolvimento pessoal e autonomia referem-se aos processos através dos quais os estudantes desenvolvem autoconfiança, motivação para aprender, espírito de iniciativa e tomada de decisões. De acordo com a UNESCO (2006), as artes permitem cultivar nos indivíduos o sentido de criatividade e iniciativa, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação. Além disso, os programas de EA podem ajudar os estudantes a sentirem-se motivados e, conseqüentemente, a obterem melhores resultados académicos (UNESCO, 2022). Estes benefícios, aliados às capacidades que os alunos podem adquirir nas restantes áreas de competência referidas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* contribuem para o desenvolvimento pessoal e autonomia dos indivíduos.

A área do bem-estar, saúde e ambiente diz respeito à “promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade”, o que implica que os estudantes adotem comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar (Martins, 2016, p.27). As áreas da EA são consideradas pelo Ministério da Educação (2001), como um território de prazer, de liberdade e de vivências lúdicas, que permitem desenvolver a autoconfiança do indivíduo. O valor e a importância destas áreas na promoção do prazer e do bem-estar foi amplificada na pandemia da COVID-19, uma vez que durante o confinamento, várias comunidades se juntaram para cantar, tocar, partilhar *performances* teatrais e dançar nas varandas e nas ruas vazias (UNESCO, 2022).

As competências associadas à sensibilidade estética e artística pressupõe que os alunos reconheçam as especificidades e as intencionalidades das diversas manifestações culturais, experimentem processos das diferentes formas de arte, que apreciem as distintas realidades artísticas e que valorizem o papel das várias formas de expressão artística. O contributo da EA no

desenvolvimento desta área de competência é óbvio, visto que para que os estudantes atinjam as competências identificadas anteriormente, devem conhecer as diferentes áreas artísticas para que as possam reconhecer, valorizar e apreciar. O Decreto-Lei n.º344/80, de 2 de novembro, é um dos documentos que também reconhece o contributo da EA no desenvolvimento desta área de competência, apontando que um dos objetivos da educação artística é, precisamente, educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica dos indivíduos.

A área de competência relativa ao saber científico, técnico e tecnológico refere-se à mobilização da compreensão de processos e fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para responder aos desejos e necessidades humanos. O Ministério da Educação (2001) menciona que através das áreas da EA, os alunos devem desenvolver competências específicas que se organizam em quatro eixos: i) apropriação das linguagens elementares das artes; ii) desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; iii) desenvolvimento da criatividade, iv) compreensão das artes no contexto. Todos estes eixos apresentam diversas competências artísticas que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico, sendo possível verificar que algumas delas vão ao encontro da área de competência relativa ao saber científico, técnico e tecnológico. Identificar técnicas e instrumentos e aplicá-los corretamente; compreender o fenómeno artístico numa perspetiva científica, desenvolver a motricidade na utilização de técnicas artísticas variadas; usar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística; escolher técnicas e instrumentos com objetivos expressivos; compreender a evolução das artes tendo por base o avanço tecnológico são competências artísticas que devem ser desenvolvidas através de um trabalho regular e contínuo nas áreas da EA. O facto dos quatro eixos estruturantes apresentarem competências artísticas relacionadas com o saber científico, técnico e tecnológico elucidam-nos para a pertinência da EA para desenvolver capacidades relacionadas com esta competência expressa no Perfil do aluno.

Por fim, a área relativa à consciência e domínio do corpo diz respeito à capacidade que o aluno tem de compreender o corpo e de o utilizar de forma adequada aos diferentes contextos. A EA é uma área privilegiada no desenvolvimento desta área de competência, uma vez que o corpo e o movimento estão sempre presentes quando produzimos arte. Uma das competências específicas das áreas da EA expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) no que diz respeito ao eixo relacionado com o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação é desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas. O contributo da EA para o desenvolvimento da consciência e domínio do corpo é também reforçado nas Aprendizagens Essenciais destas áreas. Na área da Música este documento salienta que a voz e o corpo da criança, assim como os objetos do seu quotidiano, são recursos privilegiados para o desenvolvimento musical. O mesmo se verifica na área da Dança, uma vez que através do desenvolvimento de atividades nesta área se pretende que o aluno seja capaz de distinguir

diferentes possibilidades de movimentação do corpo, de adequar os movimentos do corpo com as estruturas rítmicas marcadas com o professor e de utilizar estes movimentos entre os diversos elementos do movimento e com os outros. Nas aprendizagens essenciais referentes ao Teatro observamos, de igual modo, que trabalhando esta área os alunos devem ficar capazes de reconhecer diferentes formas de utilizar o corpo para caracterizar personagens e de explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em atividades variadas. No mesmo documento não se encontra de forma tão explícita a pertinência das Artes Visuais no desenvolvimento da consciência e domínio do corpo, contudo, sabemos que para conseguirem integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão, nas suas experimentações e criações e para experimentarem possibilidades expressivas dos diversos materiais e das diferentes técnicas têm de dominar o seu corpo e de o utilizar de forma ajustada às diferentes técnicas e/ou contextos.

Após identificarmos o contributo das áreas da EA na operacionalização das diferentes áreas de competência referidas no *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, podemos constatar que, de forma mais ou menos evidente, todas as áreas artísticas contribuem para o desenvolvimento de todas as competências que se encontram presentes no documento em questão. Deste modo, e devido à sua transversalidade, muitos professores, como vimos anteriormente, atribuem o valor instrumental às áreas de EA. Contudo, como veremos de seguida, as áreas de EA também podem constituir um instrumento privilegiado de articulação curricular.

2.2.4 A EA numa lógica de integração curricular

Vimos anteriormente que todas as áreas curriculares permitem desenvolver todas as áreas de competências expressas no Perfil do Aluno, não existindo nenhuma hierarquia entre as mesmas, visto que todas contribuem para desenvolver as capacidades que, atualmente, mais se valorizam no cidadão do século XXI. Sabendo que as áreas de competência são transversais a todas as áreas curriculares, por que razão os conteúdos continuam a ser trabalhados separadamente, não sendo estabelecidas relações entre as diferentes disciplinas? Será que os alunos poderiam beneficiar de um currículo integrado?

De acordo com Pombo (2005), quando dividimos o todo nas suas partes, pressupomos que o todo é igual à soma das partes. Este princípio é visível nas escolas, uma vez que as áreas curriculares se encontram separadas e esperamos que a junção das aprendizagens e experiências vividas em cada uma delas culmine na construção de um cidadão com um conjunto diversificado de saberes e competências. Não concordando com esta teoria, a mesma autora refere que sobretudo a partir da segunda metade do século XX, o progresso da ciência passou a fazer-se mais pelo cruzamento interdisciplinar. Por esta razão, para Durand (1991, citado por Pombo, 2005) a passividade monodisciplinar não contribui para o salto heurístico de que a ciência moderna precisa. Pombo (2005) defende, então, que a especialização (divisão do todo nas suas

partes e a subdivisão dessas mesmas partes aos elementos mais pequenos) deve ser complementada ou substituída por uma abordagem interdisciplinar.

Para Alonso (2002), uma das principais disfunções do nosso sistema educativo é, precisamente, a existência de uma estrutura curricular desarticulada e desintegrada. A mesma autora refere que o currículo organizado numa lógica disciplinar apresenta algumas limitações, tais como a existência de uma descontextualização da aprendizagem; a falta de atenção dada aos interesses e motivação intrínsecos dos alunos; o predomínio de uma visão simplista, compartimentada e estática da realidade; o desequilíbrio do currículo e da educação integral, por valorizar os aspetos científicos em detrimento de outras dimensões como a arte; o impedimento de os alunos poderem estabelecer e compreender relações entre as disciplinas; a inflexibilidade organizativa; e o facto de o trabalho disciplinar se basear, sobretudo na utilização dos manuais. Por estas limitações, a autora defende que os alunos beneficiariam de um currículo integrado, uma vez que considera que:

“a abordagem dos problemas, das situações e dos acontecimentos, dentro de um contexto e na sua globalidade, própria da perspectiva globalizadora do ensino, permite uma maior motivação intrínseca do aluno, favorecendo a actividade interna, que lhe permite estabelecer as relações entre as aprendizagens, dando um sentido e significado ao conhecimento e estimulando a sua compreensão e aplicação em novas situações” (p. 69).

Alonso (2002) reforça, ainda, que quanto mais globalizada for a aprendizagem, mais significativa será, mais fácil será a sua retenção e maior será a sua transferência para realizar novas aprendizagens, em variados contextos e situações. Podemos, então, dizer que nas abordagens interdisciplinares, as aprendizagens são mais significativas. De acordo com Roldão (2020), alguns autores opõem o conceito de aprendizagem rotineira a aprendizagem significativa. A primeira, de acordo com a mesma, refere-se às aprendizagens nas quais não existe uma ancoragem com os conceitos e conhecimentos prévios dos alunos, o que, conseqüentemente, não amplia os conhecimentos dos alunos. Por sua vez, as aprendizagens significativas são aquelas nas quais os novos elementos ganham sentido por se ancorarem aos conceitos prévios, permitindo que atribuir-lhes sentido e, tornando-se, assim, “novos elementos desses mesmos quadros ou estruturas concetuais” (Roldão, 2020, p. 78)

Roldão e Almeida (2018) explicam que a interdisciplinaridade curricular pressupõe que sejam criados espaços de trabalho conjunto e articulado para que se atinjam determinadas metas educativas. As mesmas autoras referem que, apesar de se falar de interdisciplinaridade há 30 anos, esta abordagem é pouco concretizada e com muita dificuldade. Isto porque, segundo as

mesmas, para se criar uma cultura interdisciplinar na escola, seria necessário organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outra forma.

Togtema, Luís e Hamido (2017) reforçam a necessidade de organizar modos de trabalho pedagógico centrados em projetos de aprendizagem e em competências que permitam a articulação de várias disciplinas. As mesmas referem que a EA se reveste de uma especificidade interdisciplinar, visto que mobiliza, “no seu conjunto, linguagens diferenciadas (verbal, corporal, visual, musical...) cada uma com predominâncias de técnicas e nomenclaturas próprias” (p. 324). Estes saberes próprios não devem ser apenas trabalhados em momentos diferenciados, mas também em articulação com outras áreas. Na Conferência Mundial de Educação Artística ocorrida em 2006, a UNESCO também sublinhou esta especificidade interdisciplinar da EA, uma vez que esta foi reconhecida como sendo uma área motivadora e, conseqüentemente, “um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz” (p.3).

Apesar de serem atribuídos diversos benefícios a esta abordagem, nem todos os professores estão dispostos a aceitar as mudanças que esta implicaria no sistema de ensino, por se sentirem mais seguros ao ensinar por disciplinas (Raposo, 2013). Juntando a isto, a mesma autora salienta que esta abordagem implica a dispensa de mais tempo e a existência de cooperação entre professores e alunos, processo esse que pode criar vários dilemas e problemas. Para que esta abordagem tenha sucesso, é igualmente necessário que os docentes dominem os conteúdos de todas as áreas disciplinares, algo que se torna difícil, principalmente no que respeita às áreas artísticas, uma vez que, como referido anteriormente, muitos professores têm de ensinar disciplinas artísticas sem terem recebido formação adequada para tal na sua formação inicial.

2.2.5 Representação social

Ao longo do enquadramento teórico, apresentámos as razões pelas quais as áreas da EA fazem parte do currículo do 1.º CEB, o contributo das mesmas na formação integral dos alunos e como instrumento de integração curricular. Apesar de verificarmos que a EA têm estado em destaque em várias conferências de educação e que estas áreas apresentam um valor intrínseco, ou seja, que têm importância por si próprias e pelas suas aprendizagens específicas, constatámos que alguns docentes apenas lhe reconhecem um valor instrumental. Por conta destas diferentes conceções, abordamos, de seguida, o conceito de representação social e explicamos de que forma é que esta se constrói.

De acordo com Mosconi (1981, citado por Vala e Castro (2013), as representações sociais são “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criadas na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual” (p. 584). As representações são saberes do senso comum que contribuem para a construção de uma realidade comum a um determinado grupo e, por isso, são

fabricadas e compartilhadas socialmente (Subtil, Sebben e Rosso, 2012). Estas representações formam-se no quotidiano das pessoas, quando elas discutem ou conversam sobre um dado tema, através da comunicação social, e a partir de costumes e da herança histórica da cultura de cada um (Osti, Silveira e Brenelli, 2013). As mesmas autoras mencionam que é possível identificar as representações através das conversas, da arte, da ciência, da religião e das relações e regras de cada família. A partir destas conversas, é possível reconstruir representações, uma vez que estas não estagnam. Jodelet (1997, citado por Neno, 2000) realça que uma representação não se pode manifestar a longo prazo, nem ser objeto de consenso, se não for consistente com um conjunto de práticas sociais e/ou inserida numa rede de representações amplamente difundidas no meio social. Assim, Vala e Castro (2013) destacam que as nossas representações podem modificar-se devido a: i) inovações vindas da esfera tecnológica; ii) novidades que surgem na esfera pública; iii) debates, contacto e convivência entre grupos diferentes; iv) pressão de transformações estruturais no ambiente; v) inovações legislativas e políticas públicas.

Segundo Moscovici (2003, citado por Gonçalves, 2019), as representações sociais realizam-se por meio de dois processos: a ancoragem e a objetivação. A mesma fonte apresenta a explicação dos processos. A ancoragem consiste em dar nome e classificar algo desconhecido, ou seja, tem como objetivo atribuir valor a um determinado objeto, de modo a transformar a ciência num saber acessível. Por sua vez, a objetivação é o processo pelo qual o objeto passa de abstrato a concreto, através da atribuição de uma imagem ao objeto representado.

Olhando para estas definições de representação social e para aquilo que a mesma envolve, compreendemos que para que as representações sociais sejam construídas e/ou partilhadas é necessária a existência de interações sociais. Piaget (citado por Osti, Silveira e Brenelli, 2013) realça que as crianças desenvolvem as suas representações através das interações com os seus pares, nas experiências e situações por ela vivenciadas, aliadas às estruturas cognitivas que dispõem. Sabendo que, tal como referem Mendes e Teixeira e (2011), a escola é uma instituição social na qual circulam crianças, jovens e adultos, que estabelecem relações sociais entre si, podemos afirmar que este é um local privilegiado para criação e partilha de diferentes representações. Santos (2016) destaca também o papel da escola na (re) construção de representações sociais, reforçando a importância de identificar as concepções que as crianças apresentam e observar como estas evoluem e se transformam. Para que os docentes sejam capazes de identificar estas representações e reconstruí-las, se necessário, é fundamental que os mesmos também abandonem algumas das suas concepções. Focando-nos nas áreas da EA, como já constatámos, prevalece na escola uma visão que reduz as áreas artísticas ao seu valor instrumental. Estas representações que, muito provavelmente, também foram construídas através das experiências dos docentes dentro da escola e fora dela, devem ser abandonadas pelos mesmos, de modo a que estas não sejam transmitidas aos alunos e que os mesmos

valorizem estas áreas tanto como as restantes. Subtil, Sebben e Rosso (2012) mencionam que as representações sociais constroem-se através da relação entre a experiência e o conhecimento. Por esta razão, além dos docentes precisarem urgentemente de reconstruir as suas representações no que diz respeito às áreas da EA, também é imprescindível que os mesmos trabalhem estas áreas com as crianças, de modo que os alunos possam construir representações baseadas nas suas experiências e vivências artísticas e nos conhecimentos específicos que adquirem nestas áreas.

2.3 METODOLOGIA

De acordo com Morais (sd), após se ter limitado o problema, definido os objetivos a atingir e conhecido os fundamentos teóricos, os termos e os conceitos envolvidos, é necessário operacionalizar as intenções de modo a obter os resultados. É nesta etapa que, segundo o mesmo autor, o investigador se deve questionar relativamente aos procedimentos que deve seguir para atingir os objetivos pretendidos com o seu estudo.

Neste capítulo do relatório damos a conhecer as opções metodológicas, os participantes do estudo, os instrumentos de recolha e análise de dados e os procedimentos de recolha de dados.

2.3.1 Natureza do estudo

Segundo Cardoso e Rego (2017), a investigação é uma atividade fundamental na formação de professores, uma vez que contribuiu para que estes ampliem os seus conhecimentos e desenvolvam as suas competências profissionais. Os mesmos autores referem que existem variados métodos de investigação em educação, não existindo nenhum perfeito, seja ele quantitativo ou qualitativo. Assim, a escolha da metodologia a utilizar depende da questão problema.

Para o estudo em questão, que tem como objetivo conhecer as representações das crianças relativamente às áreas de EA e o papel que estas lhes atribuem, optámos por utilizar a metodologia qualitativa, uma vez que, tal como explica Amado 2010 (citado por Amado, 2014), este tipo de investigação:

“tem como objetivo obter junto dos sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar” (p. 15).

As abordagens qualitativas são um importante instrumento de investigação, porque assentam numa perspetiva compreensiva, na qual existe a necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais e requerem um posicionamento metodológico flexível que pode ser adaptado às características do problema em questão e aos objetivos da investigação (Gonçalves, 2010). Apenas através da compreensão dos fenómenos sociais é

possível melhorar as situações e resolver os problemas existentes num determinado contexto, sendo estes, segundo Amado (2010), os propósitos de qualquer investigação qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; ii) é descritiva, apresentando os dados recolhidos em forma de palavras ou imagens, invés de números; iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; iv) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva, não sendo recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; v) o significado é de importância vital nesta abordagem, na medida em que os investigadores se preocupam com as perspetivas dos participantes, nomeadamente as suas experiências, vivências e as interpretações que elaboram a partir das mesmas.

Uma investigação de natureza qualitativa visa “compreender e encontrar significado através de narrativas verbais e de observações em vez de números” (Bento, 2012, p.1).

A investigação qualitativa em educação atribuiu muita importância ao contacto com o meio, às experiências e vivências e às interações, sendo frequentemente designada por naturalista, uma vez que o investigador frequenta os locais onde ocorrem os fenómenos nos quais está interessado (Bogdan e Biklen, 1994).

2.3.2 Questão investigativa e objetivos do exercício investigativo

Como referido no capítulo anterior, o ponto de viragem da minha questão investigativa ocorreu após os estágios realizados, quando um familiar me relatou um episódio ocorrido no seu local de trabalho que me fez refletir sobre as representações das crianças acerca das áreas de EA. Assim, a minha questão investigativa consiste em conhecer as representações dos professores e das crianças do 1.º CEB relativamente às áreas de EA e o papel que ambos lhes atribuem, procurando ainda perceber de que forma as representações dos professores e subsequentes práticas influenciam as representações dos seus alunos.

Os principais objetivos do estudo em questão são então:

1. Compreender de que forma é que as **representações** dos professores relativamente às diferentes áreas da **EA** e as suas experiências nestas áreas influenciam a sua prática educativa;
2. Compreender qual o **papel** que os professores atribuem às áreas da **EA** no processo de formação das crianças, nomeadamente o seu contributo para a operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no ***Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória***;

3. Conhecer qual é, na ótica dos professores, o impacto na formação das crianças da inexistência de um trabalho rigoroso e regular ao nível da **EA**;
4. Conhecer as **representações** das crianças relativamente às diferentes áreas da **EA** e o **papel** que elas lhes atribuem na sua vida;
5. Compreender de que forma é que a prática docente ao nível da **EA** influencia as **representações** das crianças relativamente às diferentes áreas da **EA** e ao **papel** que elas lhe atribuem na sua formação/vida.

2.3.3 Contexto e participantes do estudo

Nos estudos qualitativos a questão da representatividade no sentido estatístico do termo não se coloca, uma vez que apenas se interroga um número limitado de pessoas (Ruquoy, 1997). O mesmo autor refere que, neste tipo de estudo, o critério que determina o valor da amostra é a sua adequação aos objetivos do estudo, sendo fundamental a diversificação das pessoas interrogadas.

Tendo em consideração os objetivos do presente estudo, participaram nesta investigação seis professoras titulares de turma e as suas respetivas turmas do 1.º CEB e, ainda, uma docente que trabalha as áreas de EA, em regime de coadjuvação, com duas das professoras entrevistadas. Importa salientar que este estudo não pretende caracterizar a realidade do corpo docente no país, no que respeita às suas práticas no âmbito das áreas da EA, mas sim verificar se existem diferenças entre as representações das crianças que trabalham regularmente estas áreas e as que não trabalham. Por esta razão, antes de recolhermos os dados, já tínhamos conhecimento que duas das turmas participantes no estudo (uma do 1.º ano e outra do 4.º ano) trabalhavam, de forma regular e rigorosa, as áreas de EA, uma vez que se encontra em vigor na instituição em questão um projeto de EA. Sabíamos, de igual modo, que uma outra professora, cuja turma tem alunos do 1.º e do 2.º ano, também trabalha regularmente estas áreas, apesar de não existir nenhum projeto de EA na instituição na qual leciona. Deste modo, contrariamente aos restantes participantes deste estudo, estas três turmas, as suas respetivas professoras titulares de turma e a docente coadjuvante, não foram selecionados de forma aleatória. Das seis turmas entrevistadas, uma era mista, pois tinha alunos do 1.º e 2.º ano, uma era do 1.º ano, uma do 2.º ano, uma do 3.º e as restantes duas frequentavam o 4.º ano.

2.3.4 Instrumentos de recolha e análise de dados

Segundo Ruquoy (1997), o método de recolha de dados deve ser escolhido, tendo por base o tipo de dados a investigar. Para o mesmo autor, a entrevista é o instrumento mais adequado para as investigações sobre as representações, pressupondo que o investigador não dispõe de dados já existentes.

A entrevista, de acordo com Aires (2011), é uma das técnicas mais usadas e importantes na investigação educacional, adotando uma grande variedade de usos e formas que vão da mais comum (entrevista individual) à entrevista de grupo. O instrumento de recolha de dados que utilizámos neste estudo foi, precisamente, a entrevista. No total foram realizadas treze entrevistas, sendo que as realizadas às professoras foram individuais e as efetuadas às turmas foram de grupo. Optámos por realizar entrevistas de grupo às crianças para que estas não se sentissem inibidas a falar e pudessem discutir as suas ideias, ouvindo as perspetivas de cada um. A entrevista de grupo apresenta como vantagens o facto de oferecer uma grande quantidade e diversidade de informação e de estimular os participantes (Aires, 2011). A mesma autora acrescenta que as capacidades exigidas a quem realiza entrevistas de grupo não diferem muito das exigidas para as entrevistas individuais, sendo necessário, em ambas, que o entrevistador seja flexível, objetivo, bom ouvinte e que seja capaz de estabelecer uma cumplicidade com os entrevistados. Para as entrevistas de grupo é, ainda, imprescindível que o entrevistador incentive a participação de todos os elementos do grupo.

Máximo-Esteves (2008) refere que nos estudos de natureza qualitativa, os géneros mais comuns de entrevista são a entrevista em profundidade, e entrevista de história de vida e a entrevista semiestruturada. No estudo em questão tanto as entrevistas individuais como as de grupo foram semiestruturadas, uma vez que, como a autora anteriormente citada explica, nestas são colocadas uma série de questões amplas que têm como ponto de partida um guião estruturado (cf. Anexo G), tendo em conta vários tópicos previamente definidos pelo entrevistador. Nestas entrevistas a ordem de colocação das perguntas é flexível.

Importa referir que, devido à pandemia, apenas duas entrevistas foram realizadas presencialmente, enquanto as restantes decorreram via Zoom. Assim, as duas turmas que frequentam a escola na qual se encontra em vigor o projeto de EA foram entrevistadas presencialmente, o que facilitou o processo de recolha de dados, porque os alunos estavam mais envolvidos e consegui estabelecer, mais facilmente, a cumplicidade necessária para realizar as entrevistas. Por sua vez, as restantes turmas, apesar de se encontrarem nas suas respetivas salas de aula, apenas contactaram comigo através da plataforma Zoom, tornando a recolha de dados mais difícil, por não conseguir visualizar todas as crianças ao mesmo tempo, necessitando do apoio das professoras titulares para mediar a entrevista e para perceber as respostas das crianças, uma vez que, por vezes, por problemas na ligação à internet, se tornava imperceptível o que estas diziam. As entrevistas realizadas foram gravadas, de modo a conseguir proceder à transcrição das mesmas (cf. Anexo H) e à sua posterior análise.

Após a recolha de dados, procedeu-se ao seu tratamento, de modo a organizar a informação obtida junto dos participantes do estudo e, conseqüentemente, encontrar respostas às questões orientadoras. A partir da análise de conteúdo foi possível sistematizar as respostas às

questões colocadas nas entrevistas, em torno de várias categorias. Os dados encontram-se organizados em tabelas (cf. Anexo I), em função das questões orientadoras, com o intuito de atingir os objetivos do estudo.

2.3.5 Procedimentos investigativos e éticos

Como referido anteriormente, os dados foram recolhidos após os estágios realizados, tendo a maioria das entrevistas sido realizadas através da Plataforma Zoom. “A investigação em Ciências da Educação tende a desenvolver-se em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos, requerendo por parte dos investigadores uma ponderação especialmente exigente sobre os possíveis impactos da investigação, pessoais, institucionais e sociocomunitários” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p. 7).

Deste modo, a fonte anteriormente citada reforça que existem diversos procedimentos éticos que devem ser tidos em consideração nas investigações em educação, tais como: i) informar e esclarecer os participantes sobre todos os aspetos relativos à sua participação; ii) assegurar a confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos pelos participantes; iii) informar os participantes sobre os resultados da investigação; iv) informar previamente os participantes que poderão, a qualquer momento, desistir da sua participação; v) pensar nos processos de investigação e comunicar os seus resultados, de forma a evitar qualquer situação que possa prejudicar as pessoas ou as comunidades envolvidas.

Tendo por base os procedimentos éticos mencionados anteriormente, de modo a garantir o anonimato dos participantes, não revelaremos os nomes das docentes, das crianças e das instituições a que as mesmas pertencem, substituindo-os pelas iniciais dos nomes. Houve, ainda, a preocupação de enviar os pedidos de autorização para os diretores dos agrupamentos, de modo a dar a conhecer os objetivos do estudo e para podermos gravar as entrevistas (cf. Anexo J). As docentes titulares enviaram os pedidos de autorizações para os Encarregados de Educação, que nos permitiram proceder à realização das entrevistas e à gravação áudio das mesmas.

2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, com o intuito de respondermos às questões orientadoras da investigação, apresentamos e analisamos os dados recolhidos. Esta análise, como referido anteriormente, exigiu o tratamento da informação obtida junto dos participantes do estudo, o que implicou um trabalho de análise de conteúdo, a partir do qual foi possível sistematizar as respostas às questões colocadas nas entrevistas, em torno de várias categorias. Toda essa informação encontra-se registada nas tabelas elaboradas para as diferentes questões que se encontram anexas ao presente trabalho.

Importa relembrar que a informação recolhida foi obtida a partir das entrevistas realizadas a seis professores titulares de turma, do 1.º CEB, e aos seus respetivos alunos. Foi, ainda, entrevistada uma professora do 1.º ciclo com especialização nas áreas da EA, que colabora, em regime de coadjuvação, com duas das turmas entrevistadas, desenvolvendo um trabalho rigoroso e regular ao nível das áreas de EA.

2.4.1 Quais são as representações dos professores do 1.º ciclo relativamente ao papel/ contributo das áreas de EA na formação integral dos alunos e, em particular, na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

Com o intuito de compreendermos as representações dos professores do 1.º CEB relativamente ao papel das áreas de EA na formação integral dos alunos e, em particular na operacionalização das diferentes áreas de competência referidas no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*, analisámos as respostas dadas pelos docentes às seguintes questões colocadas nas entrevistas:

1. Por que razão considera que as áreas da EA fazem parte do currículo?
2. Qual o papel das áreas da EA no processo de formação das crianças?
3. No documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* encontram-se expressas 10 áreas de competências consideradas cruciais na formação dos alunos enquanto cidadãos. Assinale as áreas de competência para as quais, na sua opinião, o contributo da EA pode ser relevante. Para cada uma dessas áreas de competência do *Perfil do Aluno*, identifique a(s) área(s) da EA que mais contribuem para o seu desenvolvimento.

Relativamente à primeira questão, que diz respeito às razões pelas quais os professores consideram que as áreas da EA fazem parte do currículo, as respostas obtidas foram agrupadas em torno de três categorias: pelo seu valor instrumental, pelo seu valor intrínseco ou por serem um instrumento privilegiado de articulação curricular (Tabela 8- Anexo I). Como vimos no enquadramento teórico, os professores podem atribuir o valor instrumental a estas áreas, tendo em conta duas perspetivas: uma referente à valorização destas áreas como meio para consolidar aprendizagens noutras disciplinas; e outra para desenvolver competências transversais. Analisando as respostas dadas pelas docentes, constatamos que, das seis professoras titulares entrevistadas, apenas uma referiu todas as categorias. Vemos, igualmente, que apenas uma professora titular referiu duas categorias, considerando que estas áreas fazem parte do currículo pelo seu valor instrumental e por constituírem um instrumento privilegiado de articulação curricular. As restantes professoras titulares referiram apenas uma categoria. Assim, das quatro professoras que mencionaram uma categoria, duas focaram-se no valor intrínseco, uma no valor

instrumental e uma salientou a pertinência destas áreas como meio privilegiado de articulação curricular. A docente coadjuvante, por sua vez, mencionou duas categorias: pelo seu valor instrumental; como factor privilegiado de articulação curricular. As categorias mais mencionadas foram as referentes ao valor instrumental e como factor privilegiado de articulação curricular, tendo sido ambas mencionadas por quatro docentes. Salientamos que, das quatro professoras que mencionaram o valor instrumental, duas focaram-se na importância destas áreas como meio de consolidar aprendizagens nas restantes áreas, uma reforçou que estas áreas permitem o desenvolvimento de competências transversais e outra abordou ambas as perspetivas.

Relativamente à segunda pergunta, referente ao papel da EA no processo de formação das crianças, constatámos que as áreas artísticas foram consideradas relevantes no processo de formação das crianças por cinco ordens de razões: serem motivadoras, desenvolverem a consciência e domínio do corpo; promoverem o desenvolvimento integral; promoverem o desenvolvimento pessoal; desenvolverem capacidades e conteúdos próprios. Analisando a tabela 9 (cf. Anexo I), podemos constatar que apenas duas professoras se focaram somente numa categoria, sendo que uma destas considerou que o papel destas áreas passa pelo desenvolvimento da consciência e domínio do corpo, enquanto a outra docente referiu que estas áreas são importantes, porque, à semelhança do Português e da Matemática, as crianças necessitam de fazer provas de EA. Por esta última perspetiva não ter sido mencionada por mais nenhuma docente, foi agrupada na coluna denominada “outras” da tabela. Das três docentes que abordaram duas categorias, uma focou-se no desenvolvimento da consciência e domínio do corpo e na promoção do desenvolvimento integral, outra centrou-se na promoção do desenvolvimento integral e no desenvolvimento de capacidades e conteúdos próprios e a última salientou a pertinência destas áreas para o desenvolvimento integral dos alunos e para o desenvolvimento pessoal, em particular no que diz respeito à autoestima. A professora que abordou três categorias reforçou o carácter motivador da EA, o facto de permitir o desenvolvimento da consciência e do domínio do corpo e promover o desenvolvimento integral das crianças. A resposta da docente coadjuvante incidiu sobre quatro aspetos: serem motivadoras, promoverem o desenvolvimento pessoal; desenvolverem capacidades e conteúdos próprios; serem transversais. Este último aspeto foi agrupado na coluna denominada “outras”, porque não foi mencionado por mais nenhuma docente. De modo geral, verificamos que o desenvolvimento da consciência e domínio do corpo e a promoção do desenvolvimento integral foram as categorias mais referidas, tendo sido abordadas, respetivamente, por três e quatro professoras.

Quanto ao papel destas áreas na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*, todas as docentes consideram que, através das áreas artísticas é possível trabalhar todas as áreas de competência expressas no documento.

Após apresentarmos os dados recolhidos, interessa analisá-los e responder à questão: quais são as representações dos professores do 1.º CEB relativamente ao papel/ contributo das áreas de EA na formação integral dos alunos e, em particular, na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*? Responder a esta questão não é linear, porque apesar de todas terem reconhecido de forma unânime, quando confrontadas com as dez áreas de competência do Perfil do Aluno, que as áreas de EA contribuem, de forma mais ou menos evidente, para o desenvolvimento de todas elas, as respostas anteriores não espelham uma consciência tão clara e assumida da importância e abrangência destas áreas. Com efeito e antes de terem sido confrontadas com as áreas de competência do perfil do aluno, quando questionadas acerca das razões pelas quais consideram que as áreas de EA fazem parte do currículo, apenas três mencionaram o valor intrínseco destas áreas, tendo-se focado a maioria no valor instrumental da EA e no papel desta área como instrumento privilegiado de articulação curricular. Recordamos que, tal como referimos no enquadramento teórico, o valor instrumental se refere à valorização destas áreas como meio para consolidar aprendizagens noutras disciplinas e para desenvolver competências transversais. O valor intrínseco prende-se com a importância que estas áreas têm por si próprias, pelos saberes, capacidades e atitudes específicas que envolvem. A dimensão relativa ao papel das áreas artísticas como um instrumento privilegiado de articulação curricular deve-se ao facto de elas facilitarem o cruzamento dos saberes e conteúdos das diferentes áreas curriculares, sem esquecer aqueles que lhes são próprios, de forma a tornar as aprendizagens mais ricas e significativas. Recordamos que as aprendizagens significativas são aquelas nas quais os novos elementos ganham sentido por se relacionarem e ligarem aos conceitos prévios, permitindo com que as crianças lhes atribuam mais sentido. O facto de na terceira questão, todas as docentes mencionarem que as áreas de EA permitem o desenvolvimento de todas as áreas de competências expressas no Perfil do Aluno e de na primeira, quatro das docentes não lhes reconhecerem o seu valor intrínseco, é uma evidência de que não há uma efetiva apropriação dos professores da importância e impacto destas áreas na formação das crianças. Juntando a isto, na segunda pergunta, que diz respeito ao papel que as docentes atribuem às áreas de EA na formação das crianças, a maioria das respostas centrou-se apenas em uma ou duas categorias, não evidenciando, contrariamente às respostas dadas na terceira questão, a relevância destas áreas para o desenvolvimento integral das crianças e para o desenvolvimento das dez áreas de competências referidas no Perfil do aluno. Neste sentido, a resposta da docente AR da turma do 2º ano de escolaridade é aquela em que é mais notória a desvalorização da EA, uma vez que a professora refere que estas áreas são importantes no processo de formação das crianças, pelo facto de os alunos também terem provas de aferição de Expressão Artística (“São áreas importantes, até porque eles depois têm provas, para além do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, de Expressão Artística.”). Assim sendo, consideramos que apenas quando as

docentes foram confrontadas com todas as áreas de competências expressas no Perfil do Aluno é que pararam para refletir sobre a importância da EA para a formação integral do aluno. Se a terceira questão tivesse sido colocada em primeiro lugar, muito provavelmente, as docentes teriam dado respostas diferentes às restantes questões. Vimos no enquadramento teórico que as representações sociais são um conjunto de conceitos, proposições e explicações criadas no quotidiano e que as mesmas podem ser reconstruídas, visto que não estagnam. Desta forma, concluímos que ao nível das representações, os professores do 1.º CEB não têm consciência do verdadeiro papel das áreas da EA na formação integral dos alunos, mas também constatámos que ao serem confrontados com as competências expressas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, algo se alterou ao refletirem sobre esta questão, transformando, eventualmente, a forma como olham para as áreas da EA.

2.4.2 De que forma as práticas docentes ao nível da EA são influenciadas pelas experiências artísticas ao longo do percurso escolar e pelas vivências artísticas fora da escola?

Para respondermos a esta questão orientadora, analisámos as respostas dadas pelas docentes às seguintes perguntas:

1. Ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, de que forma é que a EA esteve presente?
2. Qual considera ter sido o seu contributo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?
3. Fora do meio escolar desenvolveu atividades de EA? Se sim, quais?
4. De que forma é que as mesmas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?
5. Trabalha estas áreas com as crianças? Se sim, quais?
6. Com que frequência trabalha as áreas de EA?

No que se refere à primeira questão, na qual procurámos saber de que forma a EA esteve presente ao longo da escolaridade obrigatória das docentes, observando a tabela 11 (Anexo I), verificamos que quatro docentes referiram que apenas tiveram Artes Visuais, uma no 2.º ciclo e de forma pontual e as restantes não especificaram; duas professoras mencionaram ter trabalhado, pontualmente, Artes Visuais e Música; e uma referiu ter feito atividades de Dança e Música no 1.º ciclo, mas apenas para fazer apresentações de Natal nas festas da escola. Verificamos, então, que a área das Artes Visuais foi a mais trabalhada, tendo sido mencionada por seis professoras, seguindo-se a da Música que foi referida por três.

Após sabermos de que forma as áreas de EA estiveram presentes ao longo da escolaridade obrigatória das docentes, questionámo-las relativamente ao contributo destas experiências para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e obtivemos os seguintes dados:

quatro referiram que, por não terem trabalhado estas áreas de forma regular e rigorosa, em contexto escolar, as experiências/vivências, neste âmbito, não contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional; uma mencionou que o facto de as Artes Visuais ter sido a única área que trabalhou contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que é a área que mais trabalha com os seus alunos e na qual se sente mais à-vontade; uma salientou que a ausência/ insuficiência destas experiências tiveram um impacto negativo no seu desenvolvimento profissional, considerando mesmo que se estas áreas tivessem sido trabalhadas de forma efetiva e adequada, poderia ter optado por artes ao invés de humanidades (“...foi mau não ter explorado mais estas áreas, porque se os professores tivessem trabalhado estas áreas eu, se calhar, tinha optado por Artes em vez de Humanidades”), centrando a sua resposta na própria escolha da via profissional e não no exercício da profissão docente; uma reforçou que o facto de não ter trabalhado estas áreas prejudicou o seu desenvolvimento pessoal (“...considero que prejudicou a minha formação como pessoa, em todos os aspetos da minha personalidade”), não se referindo à dimensão profissional (tabela 12, cf. Anexo I).

Analisando as respostas das docentes relativamente ao trabalho nas áreas artísticas no meio escolar, verificámos que as áreas mais referidas pelas docentes foram Artes Visuais e Música, contudo, a maioria apenas as trabalhou em alguns níveis de ensino e/ou de forma pontual. Embora não tenha sido explicitado por todas as docentes, a predominância destas duas áreas em contexto curricular parece resultar do facto destas constituírem disciplinas do 2.º CEB. Ao nível do 1.º CEB, o trabalho nestas áreas aparece com um carácter esporádico e muito associado a festas/eventos. Essa realidade continua a ser muito atual e recorrente, indo ao encontro daquilo que eu e algumas colegas de mestrado presenciámos em contexto de estágio. O facto de Artes Visuais e Música terem sido as áreas mais referidas pelas docentes vai ao encontro do que foi referido no relatório da Eurydice (2009), no qual foi reforçado que, apesar das áreas de EA serem desvalorizadas em relação às restantes, dentro das áreas artísticas, as Artes Visuais e a Música tendem a ser privilegiadas em relação à Expressão Dramática e à Dança. Quanto ao contributo destas experiências para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, verificamos que quatro docentes consideraram que estas vivências não tiveram nenhum impacto para o seu desenvolvimento, uma reforçou que o facto de não ter trabalhado estas áreas teve um impacto negativo no seu desenvolvimento pessoal e outra professora salientou o impacto negativo no seu desenvolvimento profissional. Apenas uma docente referiu que o facto de ter trabalhado Artes Visuais teve um impacto positivo no seu desenvolvimento profissional, porque se sente mais à vontade para trabalhar esta área com os seus alunos.

Fora do meio escolar, das sete docentes entrevistadas, três disseram nunca ter tido atividades de natureza artística fora do meio escolar; três desenvolveram atividades de EA, sobretudo em contexto recreativo/associativo, predominando o Teatro. Dessas três, uma também

teve aulas de piano em criança. Finalmente, uma das professoras praticou Ballet fora do meio escolar em criança, referindo ainda ser em contexto familiar que teve sempre maior contacto com as áreas artísticas, uma vez que nos encontros familiares era (é) prática corrente tocar instrumentos (predominantemente viola, que aprendeu a tocar), e dançar (maioritariamente danças de salão) (Tabela 13 – Anexo I). Assim, das quatro docentes que desenvolveram atividades de EA fora do meio escolar, a que se refere maioritariamente ao contexto familiar, mencionou que estas experiências contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal (interação com o outro, desenvolvimento emocional e satisfação e prazer) e para o seu desenvolvimento profissional, principalmente no que diz respeito à organização do grupo. A docente que referiu ter praticado apenas dança em contexto associativo mencionou que essas vivências contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal, na medida em que ainda hoje sente muita satisfação e prazer a dançar e para o seu desenvolvimento profissional, visto que considera que quando gostamos de uma área é mais fácil de trabalhá-la com os alunos. A docente que participou em atividades de carácter recreativo/associativo no Teatro e na Música, salientou que as suas vivências neste âmbito tiveram um grande contributo para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que quando iniciou o curso e o seu trabalho de lecionação já se sentia mais à-vontade para trabalhar estas áreas, não tendo referido impactos a nível pessoal. A professora que teve aulas de piano em criança e fez teatro amador em contexto recreativo considera que beneficiou destas experiências, porque contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal, em particular na interação com o outro e no seu desenvolvimento artístico, não tendo referido qualquer impacto a nível profissional (Tabela 14 – Anexo I).

Com o intuito de conhecermos as práticas docentes ao nível da EA, colocámos as seguintes questões às professoras entrevistadas:

- Trabalha estas áreas com as crianças? Se sim, quais?
- Com que frequência trabalha as áreas de EA?

Das seis professoras titulares de turma entrevistadas, todas afirmaram trabalhar todas as áreas de EA, contudo, uma mencionou que “as mais privilegiadas acabam por ser a área de Artes Visuais e da Música” e outra referiu que considera que trabalha mais as Artes Visuais, por se sentir mais à vontade do que nas restantes, por falta de formação contínua nessas áreas (Tabela 15 – Anexo I). Relativamente à frequência com que estas áreas são trabalhadas, apenas uma professora referiu trabalhar quatro ou mais horas. As duas professoras que lecionam na escola na qual se encontra implementado o projeto de EA, referiram trabalhar apenas duas horas, uma vez que as restantes duas horas são dadas pela docente coadjuvante. Três docentes não especificaram as horas, apenas mencionaram que trabalhavam todas as semanas, no entanto, agrupámos uma destas professoras na categoria “igual ou inferior a 4h”, uma vez que esta mencionou que “os currículos das restantes áreas são tão densos que acabam, erradamente, por

nos roubar tempo que deveria ser dedicado à AE” e, por isso, assumimos que não trabalhava todas as horas destinadas a estas áreas (Tabela 16 – Anexo I).

Apesar de todas as professoras dizerem que trabalham todas as áreas da EA, no caso de duas das docentes que não pertencem à instituição onde existe um projeto consolidado de EA, parece-nos legítimo inferir que, efetivamente, não são trabalhadas todas as áreas artísticas. Tal convicção resulta do cruzamento das informações dadas pelas próprias docentes (“Tento trabalhar todas, mas as mais privilegiadas acabam por ser a área de Artes Visuais e da Música”, “Tento trabalhá-las todas com frequência semelhante, embora considere que trabalho mais as Artes Visuais, uma vez que não me sinto tão à-vontade nas restantes, por falta de formação contínua nessas áreas”) com a informação de que nas turmas de que são titulares a Música é trabalhada por um professor de música do agrupamento a que pertencem e não por elas próprias, o que deixa no ar a hipótese de a Dança e o Teatro ficarem esquecidas.

Apresentadas as respostas das docentes às questões anteriormente referidas, interessa agora responder à questão: **de que forma as práticas docentes ao nível da EA são influenciadas pelas experiências/ vivências artísticas ao longo do percurso escolar e pelas experiências e vivências artísticas fora da escola?**

De acordo com as respostas recolhidas nas questões 1, 2, 3 e 4 vimos que apenas uma docente referiu que o facto de ter trabalhado Artes Visuais teve um impacto positivo no seu desenvolvimento profissional, visto que se sente mais à-vontade a trabalhar essa área de EA do que as outras. Das restantes docentes, quatro mencionaram que estas áreas não contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional, uma referiu que o facto de não ter trabalhado estas áreas teve um impacto negativo no seu desenvolvimento pessoal e a professora coadjuvante declarou que o mesmo facto teve um impacto negativo na sua formação profissional. Por sua vez, das quatro docentes que desenvolveram atividades artísticas fora do meio escolar, duas referiram que as suas experiências contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, uma para o seu desenvolvimento profissional e outra para o seu desenvolvimento pessoal. Pela análise das respostas das docentes, poderíamos concluir que as suas experiências fora do meio escolar tiveram um maior contributo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Seria, assim, de esperar que as vivências destas professoras influenciassem de forma positiva as suas práticas. Contudo, analisando as respostas às questões 5 e 6, verificamos que apenas uma destas trabalha frequentemente estas áreas e leva consigo algumas destas vivências para a escola, uma vez que, por associar estas áreas à alegria, ao prazer e ao convívio, tem o hábito de levar a sua viola todos os dias para a escola para cantar com os seus alunos. Assim sendo, a primeira questão que nos colocamos é precisamente: por que razão as docentes que desenvolveram atividades destas áreas e experienciaram todo o prazer e satisfação que as mesmas proporcionam não procuram dar a mesma oportunidade aos seus alunos? Ao

lermos as respostas que as docentes deram às questões “Trabalha estas áreas com as crianças? Se sim, quais?” e “Com que frequência trabalha estas áreas?”, verificamos que uma docente refere que trabalha mais as Artes Visuais por se sentir mais à vontade do que nas restantes, por falta de formação nas mesmas e que trabalha menos do que 4h semanais estas áreas, uma vez que os currículos densos das áreas consideradas mais relevantes lhes tiram, erradamente, tempo que deveria ser dedicado à EA. Estas respostas dadas pela docente vão ao encontro das fontes citadas no enquadramento teórico, na parte relativa à ausência da EA na prática docente, na qual é referida que a falta de formação destas áreas e a falta de tempo, que neste caso deriva da obrigatoriedade em trabalhar todos os conteúdos das áreas mais privilegiadas, são alguns dos factores que limitam o sucesso das áreas da EA. Apesar destes factores, influenciarem as práticas docentes ao nível da EA, consideramos que, neste caso, o que mais limita o sucesso destas áreas é a ausência de experiências artísticas no meio escolar. Isto porque, tendo em consideração os dados recolhidos, as práticas docentes são mais influenciadas pelas experiências artísticas vividas na escola do que fora do meio escolar. Este aspeto é compreensível, porque as vivências das docentes no meio escolar construíram as suas representações daquilo que é a escola e do que deve ser priorizado na mesma. Desta forma, apesar de quatro professoras terem tido a oportunidade de desenvolver atividades no âmbito da EA fora da escola, apenas uma trabalha regularmente estas áreas, não tendo as restantes sido influenciadas nas suas práticas, porque estas vivências não ocorreram no meio escolar. Possivelmente, se essas experiências tivessem ocorrido na escola, já teriam influência nas práticas docentes, tal como acontece com a professora AR que refere que o facto de ter tido Artes Visuais na escola fez com que se sentisse mais à vontade a trabalhar esta área com as crianças. Esta professora não refere o mesmo no que diz respeito à área da Dança, que teve a oportunidade de trabalhar em contexto profissional, apenas menciona que como gosta desta área é mais fácil de trabalhá-la.

Concluimos, assim, que as práticas docentes são mais influenciadas pelas experiências artísticas no meio escolar do que fora dele. Ao analisarmos estes dados, constatámos que deveríamos ter questionado as entrevistadas relativamente à duração das suas experiências artísticas fora do meio escolar, uma vez que a duração das mesmas, certamente, terá influência sobre as práticas docente no âmbito da EA.

2.4.3 A formação inicial que concede habilitação profissional para a docência prepara os professores para trabalhar as áreas da EA com as crianças?

Para conseguirmos responder a esta questão orientadora, analisamos as respostas dadas pelas docentes às seguintes questões:

1. Na sua formação superior teve unidades curriculares relacionadas com as áreas de EA? Se sim, quais?

2. Considera que lhe deram a preparação necessária para trabalhar com as crianças?
3. Se respondeu que não, o que considera que deveria ter sido diferente?

No que concerne à primeira questão, das sete entrevistadas, cinco tiveram todas as áreas de EA, uma teve Expressão Dramática, Plástica e Musical e a outra teve Movimento, Drama e Música (Tabela 17 – Anexo I).

Quanto à segunda pergunta colocada, apenas uma docente mencionou a formação inicial lhe deu a preparação necessária para trabalhar estas áreas com as crianças, na medida em que teve a oportunidade de experimentar vários materiais e realizar atividades diversificadas. Pelo contrário, três docentes consideraram que a formação inicial não lhes deu a preparação necessária para trabalharem estas áreas com as crianças e três afirmaram que não totalmente (Tabela 18 – Anexo I).

Das seis docentes que consideraram que a formação inicial não lhes deu a preparação necessária para trabalhar estas áreas com as crianças, cinco responderam que para que tal fosse diferente, seria fundamental ter sido dedicado mais tempo a estas áreas; uma das professoras que apontou o tempo como insuficiente, acrescentou, ainda, que deveria ter existido uma maior ligação da teoria com a prática (“...por muitos conteúdos que nos dêem aprendemos é com a prática”); e, por fim, a docente coadjuvante considerou que deveria ter existido uma maior valorização destas áreas no próprio contexto de formação, uma vez que, na sua ótica, “os docentes davam a entender que o Português e a Matemática é que eram muito importantes e as restantes áreas nem tanto” (Tabela 19 – Anexo I).

Constatamos que as respostas dadas pelas docentes confirmam o que foi referido no enquadramento teórico, nomeadamente no documento do CNE (2013), segundo o qual uma das razões que justifica a ausência da EA nas práticas docentes, diz respeito à formação de professores que carece de uma visão objetiva sobre as dimensões da EA nos diferentes níveis de ensino. A juntar a isto, a mesma fonte salienta que são frequentes as instituições do ensino superior que creditam o acesso à docência na área de artes, mas “não oferecem condições mínimas para a aquisição de competências práticas” (p. 7). Este foi, precisamente, um dos aspetos referidos por uma das docentes que considerou que deveria existir na formação inicial uma maior ligação à prática. Observando as respostas das docentes, também verificámos que duas delas não tiveram na sua formação inicial todas as unidades curriculares relacionadas com as áreas da EA. Este aspeto é reforçado no relatório da Eurydice (2009), no qual se salienta que existem vários professores que têm de ensinar disciplinas artísticas sem terem recebido formação nas mesmas. Tendo a maioria das docentes entrevistadas concluído a sua formação inicial há mais de dez anos, constatamos com alguma surpresa e desagrado que, atualmente, ainda existem instituições de nível superior onde, no âmbito da formação inicial, quer no 1.º quer no 2.º

ciclo de formação, não existem unidades curriculares específicas que garantam uma formação adequada em todas as áreas artísticas. O que experienciei a este respeito no meu percurso formativo, ao nível da formação inicial, confirma o que acabei de afirmar, uma vez que não tive nenhuma área curricular de Dança. Com base nas respostas das docentes entrevistadas e nas fontes anteriormente citadas, concluímos que a formação inicial que concede habilitação profissional para a docência, efetivamente, não prepara os professores para trabalharem todas as áreas da EA com as crianças, principalmente, se tivermos em conta que os mesmos já iniciam o ensino superior com lacunas nestas áreas, pelo facto de as mesmas não terem sido trabalhadas de forma contínua e rigorosa no ensino básico, agravando-se a situação no ensino secundário.

2.4.4 Qual a importância/papel que as crianças atribuem às áreas de EA?

Para respondermos a esta questão orientadora, analisámos as respostas dadas pelas diferentes turmas às seguintes perguntas:

1. Acham que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são diferentes das outras áreas (Português, Matemática e Estudo do Meio)? Porquê?
2. Acham que é importante trabalhar estas áreas?
3. Porque razão é que estas áreas são importantes?
4. Em Português aprenderam a ler e a escrever, se não tivessem aprendido isso não podiam ler livros, anúncios, legendas na televisão, escrever cartas ou mensagens. Na matemática também aprendem muitas coisas importantes, por exemplo, fazer contas para poderem ir às compras e não serem enganados. No estudo do Meio também aprendem muitas coisas importantes para a vossa vida, como por exemplo as regras para poderem circular em segurança na via pública, etc. E em relação às áreas da EA, acham que também são importantes para a vossa vida? O que é que podem aprender nestas áreas que seja útil nas vossas vidas?
5. Acham as áreas de EA mais ou menos importantes do que as restantes? Porquê?

Das seis turmas entrevistadas, apenas uma ficou dividida relativamente à existência ou não de diferenças entre as áreas de EA, uma vez que, tal como podemos observar na tabela 20 (Anexo I), uma aluna considerou que estas áreas são bastante diferentes das outras, visto que fazem coisas distintas, enquanto outro aluno considerou que o Estudo do Meio não era diferente, visto que no manual desta disciplina também têm muitos exercícios nos quais lhes são pedidos para colorir (“Estudo do Meio não é diferente, é quase igual às Expressões Plásticas, porque no livro de fichas também nos pedem para pintar”). Das restantes turmas, apenas duas mencionaram que estas áreas eram semelhantes às restantes, visto que, segundo uma das turmas do 1º ano, trabalham como nas outras áreas e, de acordo com uma das turmas do 4.º ano, também podem desenhar no Português e na Matemática, por exemplo para explicarem o seu raciocínio num problema (“Eu acho que é mais ou menos igual, porque, por exemplo, na Matemática quando

fazemos problemas temos de mostrar como pensámos e podemos fazer desenhos para explicar”), e o Teatro encaixa-se na área do Português. Importa salientar que as duas turmas que consideraram as áreas de EA semelhantes às restantes frequentam a mesma instituição, na qual se encontra em vigor o projeto de EA. As restantes três turmas consideraram as áreas de EA diferentes: uma por considerar que no Português e na Matemática não brincam tanto, por trabalharem mais essas áreas e ficarem mais cansados nas mesmas; uma por trabalhar menos as áreas de EA, não terem livros para as áreas artísticas e por trabalharem mais em grupo nas áreas de EA; e a última por considerar que aprendem coisas diferentes e se cansarem mais no Português e na Matemática.

As respostas obtidas na segunda questão foram unânimes, pois todas as turmas referiram que, nas suas perspetivas, é importante trabalhar as áreas de EA (Tabela 21 – Anexo I). Quando foram questionadas relativamente às razões pelas quais estas áreas são importantes, obtivemos as seguintes respostas: porque aprendemos novos conteúdos/capacidades; por serem áreas divertidas; por serem benéficas para o corpo; por desenvolverem capacidades úteis para as suas futuras profissões (Tabela 22 – Anexo I). Cinco das seis turmas entrevistadas referiram que estas áreas são importantes por serem divertidas, tendo esta sido a razão mais mencionada. A segunda razão mais apontada, referida por quatro turmas, prendeu-se com a aprendizagem de novos conteúdos.

No que diz respeito à pergunta relacionada com a utilidade das aprendizagens realizadas no âmbito das áreas artística para as suas vidas, as turmas referiram que com estas áreas aprendem: novos conteúdos, a trabalhar com os outros, a relaxar/ acalmar e capacidades úteis para as suas futuras profissões (Tabela 23 – Anexo I). A aprendizagem de novos conteúdos foi a resposta mais dada pelas crianças, tendo sido mencionada por quatro turmas, seguindo-se da importância destas áreas para aprender a relaxar e acalmar que foi referida por três grupos. Salienta-se que três turmas, duas das quais pertencentes ao estabelecimento de ensino onde existe o projeto de EA mencionaram três categorias, enquanto as restantes apenas identificaram duas.

Analisando as respostas às questões “Acham as áreas da EA mais ou menos importantes do que as restantes? Porquê?” (Tabela 24 – Anexo I), verificamos que duas turmas, têm a opinião unânime de que estas áreas são menos importantes: uma por considerar os conteúdos das restantes áreas mais importantes (“Menos, porque no Português e na Matemática aprendermos a ler e a fazer contas e nas outras não”) e por trabalharem menos as áreas artísticas; outra por julgar trabalharem menos estas áreas e por não precisarem destas disciplinas para irem para a faculdade. Uma das turmas do 4.º ano, da escola que tem o projeto de EA em vigor, é da opinião que todas as áreas são igualmente importantes, porque consideram fundamental aprender todas as áreas, visto que podem aprender capacidades imprescindíveis para as suas futuras profissões.

A turma do 1.º ano, da mesma escola do grupo referido anteriormente, foi a única que tem alunos que consideraram as áreas de EA mais importantes do que as restantes, apresentando como justificação o facto de gostarem mais dessas áreas (“É mais importante, porque eu gosto mais.”). No entanto, nesta turma, as opiniões dividem-se, existindo alunos que consideram todas as áreas igualmente importantes e outros que as julgam menos importantes, por não necessitarem das mesmas para passar de ano ou ir para a faculdade. Uma turma tem, também, as opiniões divididas entre igualmente e menos importantes. Salientamos que uma das turmas não respondeu a esta questão, devido a problemas técnicos existentes na plataforma Zoom na qual foi realizada a entrevista ao grupo em questão.

Depois de analisarmos os dados recolhidos às perguntas anteriormente apresentadas, podemos constatar que todas as crianças consideram as áreas de EA importantes, principalmente, por as considerarem divertidas e por aprenderem novos conteúdos/capacidades. Apesar de todas as turmas referirem que estas áreas são importantes, apenas uma têm a opinião unânime de que estas são tão relevantes quanto as restantes. Duas turmas consideram-nas menos importantes e as restantes duas que responderam não chegaram a um consenso. Assim, a maioria das crianças atribui mais importância ao Português, à Matemática e ao Estudo do Meio, sobretudo, por trabalharem menos as áreas artísticas. Constatamos, também, que as crianças revelaram dificuldade em identificar a utilidade das áreas artísticas para o seu quotidiano, mencionando, na sua maioria, que o que podem aprender nestas áreas que seja útil nas suas vidas são novos conteúdos. Vemos, ainda, que apenas duas turmas referiram que podem seguir profissões relacionadas com estas áreas. Concluímos, então, que as crianças julgam estas áreas importantes, mas menos do que as restantes, considerando que o papel das mesmas passa pela aprendizagem de novos conteúdos e pelo brincar.

Neste sentido, é notória a diferença entre as turmas que trabalham regularmente estas áreas e as que não o fazem, uma vez que as primeiras reconhecem que todas as áreas são igualmente importantes, não existindo diferenças entre as mesmas, porque trabalham tanto quanto nas restantes.

2.4.5 De que forma as práticas docentes influenciam as representações das crianças relativamente às áreas de EA?

Para respondermos a esta questão orientadora, para além de recorrermos à conclusão retirada do ponto anterior, teremos em consideração as respostas dadas pelas crianças às seguintes questões:

1. Quando se fala Música o que é que vos vem logo à cabeça? O que acham que se aprende nas aulas de música?
2. E em relação à Dança?
3. E em relação ao Teatro?

4. E em relação às Artes Visuais?

Relativamente à primeira questão em análise, verifica-se que a Música é uma das áreas de EA mais trabalhadas pelas seis turmas, visto que as crianças foram capazes de identificar diversas atividades e/ou conteúdos trabalhados na Música, tendo as suas respostas sido agrupadas nas seguintes categorias: cantar, tocar instrumentos, notas musicais, criar músicas, percussão corporal (Tabela 25 – Anexo I). As categorias mais referidas foram aprender a cantar e aprender as notas musicais, tendo ambas sido mencionadas por quatro turmas. A estas categorias mais referidas, segue-se a referente a tocar instrumentos, que foi abordada por três grupos. Constatou-se, de igual forma, que os alunos mais novos associam a área da Dança à da Música, pois consideram que na Música também se aprende a dançar. A turma dos alunos do 4.º ano da escola que tem em vigor o projeto de EA salientou que nesta área também se aprendem a expressar.

No que diz respeito àquilo que lhes vem à cabeça quando pensam na Dança ou que acham que se aprende, as respostas mais frequentes foram: a dançar, a dançar ao ritmo da música, diferentes formas de andamento (Tabela 26 – Anexo I). Constatamos, então, que esta é a área menos trabalhada e, por isso, aquela em que as respostas são mais pobres. Três das turmas apenas mencionaram que se aprende a dançar, sendo estas as que trabalham menos estas áreas. As restantes turmas identificaram duas ou três aprendizagens que efetuam nesta área. Mais uma vez, a turma dos alunos mais velhos da escola com o projeto de EA reforçou que nesta área aprendem a expressar-se e a mostrar os sentimentos.

Em relação ao Teatro, também verificamos que esta área não é das mais trabalhadas, tendo as respostas dos alunos sido agrupadas na tabela 27 (Anexo I) em aprende-se a: fazer teatro, representar, fazer/montar espetáculos. Apesar disto, nas turmas da escola que trabalha regularmente as áreas de EA, as respostas foram mais diversificadas, existindo, inclusivamente, o estabelecimento de relações entre Teatro e o Português, uma vez que algumas crianças mencionaram que nesta área se aprende a falar e a contar histórias. Ambas as turmas também referiram que no Teatro aprendem a não ter medo do público, algo também bastante reforçado pelas docentes das respetivas turmas nas suas entrevistas.

Por fim, no que se refere às Artes Visuais, podemos observar que as crianças trabalham estas áreas frequentemente e, conseqüentemente, conseguem identificar várias das atividades que fazem nesta disciplina. A maioria das turmas referiu que nas Artes Visuais se aprende a pintar, desenhar, recortar e fazer colagens (Tabela 28 – Anexo I). A turma do 4.º ano da escola que tem em vigor o projeto de EA, mais uma vez, estabeleceu relações entre esta área e o Português, tendo um aluno referido que aprendem a escrever melhor, pois podem fazer bandas

desenhadas. A mesma turma voltou a reforçar que com esta área aprendem a expressar os seus sentimentos.

De modo global, verifica-se que as crianças conseguem identificar mais conteúdos, atividades ou aprendizagens nas áreas que trabalham mais. Neste sentido, constatamos que as áreas mais trabalhadas pelo total das turmas são Artes Visuais e Música que, como vimos anteriormente, dentro das áreas de EA, tendem a ser privilegiadas em relação à Dança e ao Teatro. Assim sendo, as representações que as crianças têm acerca das áreas de EA prendem-se com as atividades que costumam desenvolver no âmbito das mesmas. Nas áreas que menos trabalham, as suas representações derivam do que julgam que se faz nas mesmas e, são, por isso, muito menos completas. Por exemplo, na área da dança, as crianças que pouco trabalham estas áreas referem apenas que se aprende a dançar e, no teatro, a fazer teatro. Analisando estas questões, é também evidente que as turmas da escola que tem em vigor o projeto de EA trabalham estas áreas de forma articulada com as restantes, sendo, por isso, capazes de identificar capacidades e conteúdos próprios das áreas da EA e, ainda, competências transversais, tais como o desenvolvimento da autoestima/ autoconfiança (“Aprendemos a não ter medo à frente de muita gente”). Além disto, estes alunos estabelecem relações entre algumas destas áreas e as restantes (“Também aprendemos a escrever melhor, porque podemos fazer bandas desenhadas”). Posto isto, podemos concluir que as práticas docentes influenciam as representações das crianças relativamente às áreas da EA. Como referido por Subtil, Sebben e Rosso (2012), as representações sociais constroem-se através da relação entre a experiência e o conhecimento. Para que as crianças valorizem estas áreas, e compreendam o que o seu trabalho implica, é imprescindível que tenham experiências neste âmbito, uma vez que quanto menos as trabalharem menos reconhecerão a sua importância. Juntando a isto, ao não trabalharem estas áreas de forma regular e rigorosa, as crianças irão perder oportunidades de conhecer e desenvolver aptidões e talentos, de desenvolver competências transversais, de adquirir conhecimentos específicos destas áreas e de construir representações sobre as áreas da EA baseadas nas suas vivências artísticas e não pela ausência das mesmas. Como vimos no enquadramento teórico, as representações não estagnam, podendo sempre ser reconstruídas. Temos, por isso, esperança que os alunos que não trabalham tanto estas áreas, tenham a oportunidade de o vir a fazer, para que possam reconstruir as suas representações acerca das áreas de EA e do papel que estas têm na sua formação e na sua vida.

2.5 EXERCÍCIO REFLEXIVO

Antes de apresentarmos as considerações finais, considerámos que seria importante apresentar um dos exercícios reflexivos realizados durante a concretização deste relatório. Este exercício foi realizado após recolher os dados através das entrevistas e teve como objetivo responder às mesmas questões que foram colocadas às docentes, de modo a verificar se as minhas respostas divergiam das dadas pelas professoras, se a formação inicial me preparou para trabalhar estas áreas e os aspetos que devo melhorar para me tornar uma profissional capaz de trabalhar todas as áreas, não privilegiando nenhuma em detrimento de outras. Estas questões foram respondidas da forma mais sincera possível e previamente à concretização do enquadramento teórico e da análise dos dados, contudo, esta reflexão mais detalhada sobre as mesmas foi feita posteriormente. No anexo K do relatório é possível encontrar todas estas respostas. Saliento que não respondi a todas as questões, uma vez que por ainda não ser professora, não trabalho estas áreas com as crianças e, por isso, não é possível referir as áreas da EA que trabalho e o tempo destinado a cada uma delas.

Relativamente à primeira questão, que se refere às razões pelas quais estas áreas fazem parte do currículo, é possível verificar que se tivesse de agrupar a minha resposta na mesma tabela realizada para a análise das respostas dos docentes à mesma pergunta, esta iria constar nas três categorias: valor instrumental, valor intrínseco e como factor privilegiado de articulação curricular (“Acho que estas áreas fazem parte do currículo, porque são áreas que permitem desenvolver todas as áreas de competência expressas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Assim sendo, são áreas muito completas, visto que desenvolvem competências sociais e pessoais, ao mesmo tempo que proporcionam prazer e aprendizagens relacionadas com os conteúdos das próprias áreas. Estas áreas fazem, igualmente, parte do currículo, visto que as crianças devem ter a oportunidade de trabalhar todas as áreas para que na altura em que tiverem de decidir a área que querem seguir, façam uma escolha mais consciente e segura, tendo em consideração as suas aptidões e interesses. São, ainda, áreas motivadoras que tanto podem ser utilizadas para facilitar/potenciar as aprendizagens relacionadas com os conteúdos de outras áreas como constituem um meio privilegiado de articulação curricular”). Este aspeto deixa-me contente, uma vez que não me foquei apenas numa das categorias e consegui identificar o potencial destas áreas para o desenvolvimento integral dos alunos, reforçando, ainda, que as mesmas permitem o desenvolvimento de todas as áreas de competências expressas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Quanto à segunda questão, relativa ao papel destas áreas no processo de formação das crianças, constato que a minha resposta foi ao encontro de algumas das categorias mencionadas pelas docentes na mesma questão, sendo estas: desenvolvem a consciência e domínio do corpo; desenvolvimento pessoal; desenvolvem capacidades e conteúdos próprios; motivadoras.

Acrescentei, ainda, que estas áreas proporcionam momentos de prazer e relaxamento. Das categorias mencionadas pelas docentes, não referi a que diz respeito à promoção do desenvolvimento integral, no entanto, na minha resposta anterior, já o havia salientado.

Na pergunta na qual era pedida para assinalar as áreas de competência do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* para as quais o contributo da EA pode ser relevante, a minha resposta não diferiu das dadas pelas docentes, uma vez que considerei que, através de todas as áreas da EA é possível desenvolver as competências expressas no documento em questão.

No que diz respeito à questão “Para cada uma das áreas da EA, quais são os conteúdos que considera mais relevantes?”, confesso que me senti tentada a abrir as Aprendizagens Essenciais para conseguir responder da forma que eu considerava desejável. Contudo, se o tivesse feito, não poderia ter refletido sobre esta questão que, na minha perspetiva, é tão importante. Respondendo honestamente a esta pergunta, apercebi-me que, enquanto para as áreas do Português, da Matemática e do Estudo do Meio consigo identificar diversos conteúdos sem grande dificuldade, para as áreas de EA esta tarefa torna-se bem mais complicada. Na minha opinião, isto deve-se ao facto de, ao longo da escolaridade obrigatória, ter trabalhado muito mais estas áreas do que as de EA e por, na própria formação inicial, ter sido dada mais relevância ao Português, à Matemática e ao Estudo do Meio do que às restantes áreas. Este facto é notório não só na creditação atribuída a estas áreas, que supera os créditos atribuídos às áreas de EA, como à carga horária que estas unidades curriculares privilegiadas têm que é, igualmente, muito superior às horas destinadas às áreas artísticas. A juntar a isto, e como vimos no enquadramento teórico, algumas das áreas da EA não são trabalhadas na formação inicial. No meu caso, não tive nenhuma unidade curricular relacionada com a área da Dança e as atividades que fiz na formação inicial no âmbito desta área, deveram-se ao facto de alguns professores, nomeadamente de Música, nos terem dado a oportunidade de as experienciar. Após responder a esta questão, fui ouvir as respostas dadas pelas docentes e verifiquei que nenhuma respondeu a esta pergunta. Inicialmente, pensei que tal se devia ao facto de, por lapso, em algumas das entrevistas ter colocado esta questão e pergunta “O que prioriza nas atividades que desenvolve nas áreas da EA?” juntas. No entanto, verifiquei que nas duas entrevistas em que não o fiz, ambas as professoras mencionaram que não poderiam salientar conteúdos por todos terem a mesma relevância, o que deixou no ar a hipótese das docentes estarem a evitar a questão, por sentirem dificuldade em identificar conteúdos destas áreas.

No que concerne a questão “O que prioriza nas atividades que desenvolve nas áreas da EA?”, foquei-me na importância de permitir que os alunos experimentem e explorem diferentes espaços e materiais, no trabalho de grupo e na diversão e prazer. Referi, também, que nestas atividades valorizo o papel do professor, que deve dar o exemplo para que os seus alunos não se sintam perdidos e se inspirem. Para explicar esta questão, dei o exemplo da importância do

professor na área da Dança, que deve servir de modelo, para que as crianças conheçam algumas das suas opções motoras e percebam que podem utilizar todo o espaço e diferentes níveis espaciais. A minha resposta afastou-se das dadas por quatro das docentes, uma vez que três mencionaram que o que mais priorizavam nestas atividades era que estas estabelecessem relações com os conteúdos das restantes áreas, uma referiu que priorizava os interesses e necessidades das crianças. As respostas das restantes foram ao encontro de alguns dos aspetos que referi, sendo que duas mencionaram priorizar o trabalho em grupo e a socialização e outra reforçou que priorizava que as crianças aprendessem com prazer.

Analisando a minha resposta relativa à forma como as áreas de da EA estiveram presentes ao longo da escolaridade obrigatória, deparei-me com um cenário preocupante, uma vez que, apesar de a maioria das docentes entrevistadas terem pelo menos mais 20 anos do que eu, a presença destas áreas no currículo pouco ou nada evoluiu. Como é possível verificar no anexo K, Artes Visuais foi a única área de EA que esteve presente de forma regular no meu 1.º, 2.º e 3.º ciclo. A Música também esteve presente no 2.º ciclo, no entanto, à semelhança das professoras entrevistadas, o Teatro e a Dança não estiveram presentes, tendo apenas sido trabalhadas em épocas festivas. Isto é preocupante, porque, mesmo sendo reconhecidos os benefícios destas áreas na formação integral das crianças há vários anos, o peso que a EA tem no currículo continua a estar longe do desejável.

Quanto ao contributo destas vivências para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, à semelhança de uma das docentes, referi que o facto de ter trabalhado Artes Visuais de forma regular se traduziu num maior à-vontade para trabalhar esta área com as crianças. Reforcei, também, que adquiri mais conhecimentos nesta área, principalmente no que diz respeito aos conteúdos abordados e que estas vivências contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, por sentir um enorme prazer a trabalhar esta área, em especial nos momentos em que necessito de relaxar. Olhando atentamente para esta resposta, consigo identificar uma falha enorme, a qual passo a citar: “Pelo contrário, nas restantes áreas da EA, nas quais tive menos vivência no meio escolar, tenho mais dificuldade em planificar atividades para desenvolver com as crianças, pelo facto de não dominar tanto os conteúdos destas áreas e necessitar de fazer um trabalho de pesquisa maior para realizar atividades nestas áreas.” Respondendo a esta questão, apercebi-me que um dos maiores erros que cometi em alguns dos estágios foi, precisamente, o facto de nas áreas de EA não pensar primeiro nos conteúdos a abordar, mas sim nas atividades que poderia fazer. Na minha opinião, isto aconteceu por, como vimos anteriormente, não dominar os conteúdos das áreas de EA. Reconheço aqui uma grande falha da formação inicial, não apenas relativamente aos conhecimentos/conteúdos em si mesmos, mas também em relação à lógica que determina a sequência com que os conteúdos destas áreas devem ser abordados. Esta situação torna-se ainda pior por no próprio contexto de estágio, os docentes cooperantes apenas nos

darem indicações relativamente aos conteúdos que deveríamos abordar, semanalmente, no Português, na Matemática e no Estudo do Meio e não o fazerem nas restantes disciplinas. Isto mostra que o ensino das áreas da EA não é feito de forma lógica e séria, sendo que as atividades desenvolvidas pelas docentes nestas áreas tinham apenas como objetivo ser divertidas ou consolidar os conteúdos de outras disciplinas.

Relativamente às questões “Fora do meio escolar desenvolveu atividades de EA? Se sim, quais? Que aprendizagens realizou? De que forma é que as mesmas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?”, respondi que fiz *Ballet* durante dois anos e *Hip-hop* e *Jazz* um ano e que com estas experiências desenvolvi a minha a consciência e o domínio do corpo, a criatividade (para inventar coreografias/movimentos), a autoestima, a memória e que aprendi a trabalhar em grupo. Apesar destas aprendizagens, reforcei que mesmo trabalhando esta área fora do meio escolar, por o *Ballet* e o *Hip-hop* terem características tão próprias, não sei o que se espera desta área na escola e quais os principais conteúdos a trabalhar. Mais uma vez, esta resposta denota desconhecimento dos conteúdos de EA, em particular na área da Dança, por não ter tido nenhuma unidade curricular na formação inicial que incidisse nesta área. Contrariamente às docentes que desenvolveram atividades de EA fora da escola e que salientaram que essas experiências contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, eu foquei-me apenas no desenvolvimento pessoal. Isto porque, nos estágios realizados, me apercebi que, apesar de me sentir à vontade nesta área e de considerar que as atividades que fiz neste âmbito nos estágios decorreram da melhor forma, sinto que estas vivências, no que respeita ao desenvolvimento profissional, apenas se traduziram no não ter medo, nem vergonha de dançar à frente das crianças e não na facilidade em identificar os conteúdos e preparar as sessões. Contudo, reconheço que esta experiência extra-escolar que tive na área da Dança não é indiferente, pois nos estágios de intervenção no âmbito do mestrado, as atividades que desenvolvi nas áreas da EA foram, sobretudo, na área da Dança, confirmando a importância e o peso das experiências artísticas que vivenciamos de forma regular.

À semelhança de algumas docentes entrevistadas, na formação de nível superior não tive todas as unidades curriculares relacionadas com a EA, neste caso Dança e, como a grande maioria, também referi que a formação inicial não me deu a preparação necessária para trabalhar estas áreas com as crianças, uma vez que considero que estas unidades curriculares não tiveram a duração necessária e deveria ter existido uma maior ligação à prática. Neste sentido, é possível verificar que, mesmo com mais de 20 anos de diferença, assim como não existiram muitas alterações ao nível da presença da EA na escolaridade obrigatória, tal também não se verificou na formação inicial.

Por sua vez, no que se refere à minha resposta para a questão “O que é que as crianças perdem por não trabalharem estas áreas?”, mencionei que as crianças perdem oportunidades de

aprender outras formas de se expressarem, de desenvolverem a consciência e o domínio do seu corpo, do espaço, de diferentes materiais, de trabalharem em grupo, de aprenderem conteúdos próprios destas áreas, de desenvolverem a autoestima, de comunicarem e de conhecerem todas as suas capacidades e aptidões. Esta resposta aproxima-se de algumas que foram dadas pelas docentes, nas quais também mencionaram que as crianças perdem a oportunidade de desenvolver competências transversais, tal como aprender a trabalhar em grupo, e de adquirir conhecimentos próprios destas áreas.

Após responder a estas questões e refletir sobre as mesmas, apercebi-me que, muitas das minhas respostas se aproximam das dadas pelas docentes, principalmente nas que se referem à forma como a EA esteve presente na escolaridade obrigatória e à formação inicial. Analisando estas as minhas respostas e as das professoras, verifica-se que, apesar de vários anos nos separarem, as áreas de EA ainda estão longe de ser valorizadas no currículo português, tanto na escolaridade obrigatória, como na formação que prepara os professores para a docência. Por esta razão, e de forma a não cair no erro de priorizar as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, esquecendo-me das áreas artísticas, é fundamental investir na formação contínua, principalmente no que se refere a estas áreas, para conseguir colmatar as lacunas que decorreram da escolaridade obrigatória e da formação inicial. Só assim será possível acabar com este círculo vicioso, dando às crianças a formação que estas merecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos as principais conclusões do estudo, as suas limitações e uma breve reflexão sobre a contribuição deste trabalho para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para apresentar as principais conclusões deste estudo, é necessário recorrer à apresentação e análise dos dados presente no capítulo 2.4 e responder às cinco questões orientadoras: i) Quais são as representações dos professores do 1.º CEB relativamente ao papel/contributo das áreas de EA na formação integral dos alunos e, em particular, na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?; ii) De que forma as práticas docentes ao nível da EA são influenciadas pelas experiências/ vivências artísticas ao longo do percurso escolar e pelas experiências e vivências artísticas fora da escola?; iii) A formação inicial que concede habilitação profissional para a docência prepara os professores para trabalhar as áreas da EA com as crianças?; iv) Qual a importância/papel que as crianças atribuem às áreas de EA?; v) De que forma as práticas docentes influenciam as representações das crianças relativamente às áreas de EA?

No que diz respeito à primeira questão, constatamos que, ao nível das representações, os professores do 1.º CEB não têm consciência do verdadeiro papel das áreas da EA na formação integral dos alunos, pois a maioria das docentes considerou que estas áreas fazem parte do currículo pelo valor instrumental da EA e por serem um instrumento privilegiado de articulação curricular. Além disso, no que concerne ao papel que as docentes atribuem às áreas de EA na formação das crianças, a maioria das respostas não evidenciou a relevância destas áreas para o desenvolvimento integral das crianças.

Relativamente à segunda questão, vimos que a maioria das professoras mencionou que as suas experiências artísticas fora da escola tiveram um maior contributo para o seu desenvolvimento profissional e pessoal do que as vivências no meio escolar. No entanto, verificámos que as suas práticas são mais influenciadas pelas experiências que tiveram no meio escolar, uma vez que apenas uma das quatro docentes que trabalhou as áreas artísticas fora da escola trabalha regularmente estas áreas com os seus alunos. Analisando os dados desta questão, apercebemo-nos que, seria pertinente ter questionado as professoras relativamente à duração das suas experiências artísticas fora do meio escolar, visto que este factor, certamente, terá influência sobre as práticas docentes no âmbito da EA. Esta é, assim, uma das limitações do estudo.

Quanto à questão “A formação inicial que concede habilitação profissional para a docência prepara os professores para trabalhar as áreas da EA com as crianças?”, concluímos que a formação inicial não prepara os professores para trabalharem estas áreas com as crianças,

porque algumas professoras não tiveram na sua formação inicial todas as unidades curriculares relacionadas com as áreas da EA e as docentes acrescentaram que deveria ter existido uma maior ligação à prática, que deveria ter sido dedicado mais tempo a estas áreas e que, no próprio contexto de formação, deveria ter existido uma maior valorização destas áreas. Para nosso desagrado e, tal como foi referido no exercício reflexivo, esta desvalorização das áreas artísticas é ainda notória na formação inicial atual que concede habilitação profissional para a docência. Os dados obtidos no que diz respeito a esta questão vão ao encontro do enquadramento teórico, uma vez que, tal como referido pelo CNE (2013), existem muitas instituições do ensino superior que creditam o acesso à docência na área das artes, sem oferecerem “condições mínimas para a aquisição de competências práticas” (p. 7).

No que se refere à importância que as crianças atribuem às áreas da EA, verificámos que todas as turmas consideraram estas áreas importantes, essencialmente, por serem divertidas e por aprenderem novos conteúdos e capacidades nas mesmas. Contudo, algumas turmas consideraram as restantes áreas mais importantes pelo facto de trabalharem mais o Português, a Matemática e o Estudo do Meio e, na sua perspetiva, as aprendizagens realizadas no âmbito destas áreas serem mais importantes, não precisando das áreas artísticas para aceder à faculdade. Neste sentido, foi evidente a diferença entre as turmas que trabalham regularmente estas áreas e as que não o fazem, porque as primeiras reconhecem que todas as áreas são igualmente importantes, por as trabalharem de forma regular como as restantes, apesar de as horas destinadas às áreas artísticas serem menos do que as destinadas às outras.

Finalmente, no que respeita a última questão orientadora, referente à forma como as práticas docentes influenciam as representações das crianças relativamente às áreas de EA, concluímos que, quanto mais os professores trabalham estas áreas, mais os alunos se apropriam da verdadeira importância das áreas artísticas e mais compreendem que estas áreas não servem apenas para brincar e relaxar, mas que através das mesmas é possível trabalhar conteúdos próprios, mas também desenvolver competências transversais. Analisando as respostas das crianças, tornou-se evidente que a maioria das turmas trabalham mais as Artes Visuais e a Música, tendo sido nestas áreas que as crianças conseguiram identificar mais conteúdos, atividades e aprendizagens. Por este ponto de vista, foi notório que as crianças que frequentam a instituição que tem em vigor o projeto de EA têm uma maior consciência da importância destas áreas, que trabalham estas áreas de forma articulada e que, por isso, as suas representações sobre estas áreas são mais ricas e completas.

Refletindo sobre o contributo deste trabalho para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, concluo que com a elaboração deste estudo me apercebi que, apesar de manifestar um interesse particular por estas áreas, ainda tenho muitas lacunas neste âmbito e, como tal, necessito de continuar a investir na minha formação para colmatar as mesmas. A realização deste

trabalho elucidou-me, igualmente, para as limitações do nosso sistema educativo, no que diz respeito à sua estrutura curricular desarticulada e desintegrada. Compreendi, por isso, que as crianças beneficiariam de um currículo integrado, pois, tal como referem Roldão e Almeida (2018), por serem estabelecidas relações entre as várias disciplinas e entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos, as suas aprendizagens seriam mais significativas. Para que tal seja possível, é fundamental que os docentes dominem todos os conteúdos e, por isso, é necessário que a formação que concede habilitação profissional para a docência, valorize de igual forma todas as áreas, para que os futuros professores se sintam preparados e sejam capazes de estabelecer relações entre os vários conteúdos e disciplinas. A elaboração deste relatório permitiu-me, ainda, fazer uma interligação sobre todos os estágios realizados e refletir sobre os dados que recolhi em cada um deles, principalmente no que se refere às perdas que as crianças têm quando não trabalham as áreas de Educação Artística. As constatações que fiz neste âmbito permitiram que o estudo em questão ainda fizesse mais sentido, uma vez que quando as crianças não trabalham estas áreas não perdem apenas a oportunidade de se divertirem, a naturalidade com que se movimentam, a oportunidade de desenvolverem competências transversais e de realizar aprendizagens específicas nestas disciplinas. Quando não trabalham estas áreas, as crianças também perdem a oportunidade de sonhar, nomeadamente de sonhar em ser artistas, visto que sendo atribuída menos importância às áreas de EA, estas não ousam em seguir uma carreira artística. Como vimos nas respostas dadas pela docente coadjuvante entrevistada, se esta tivesse trabalhado as áreas de EA, provavelmente, teria optado por Artes em vez de Humanidades. Gostaria de reforçar este aspeto, porque esta resposta me elucidou, ainda mais, para a importância do papel do educador e do professor, que deve permitir que as crianças desenvolvam capacidades em todas as áreas para que estas conheçam os seus gostos, as suas aptidões e para que compreendam que não existem profissões melhores ou piores, ou áreas mais ou menos importantes. Trabalhando todas as áreas de forma regular e rigorosa, as crianças serão, certamente, adultos mais felizes, pois a escolha das suas futuras profissões será feita de forma informada e refletida. Assim sendo, é imprescindível que o professor tenha consciência da responsabilidade do seu trabalho e que permita que as crianças se desenvolvam harmoniosamente, ou seja, considerando, de igual modo, as dimensões biológicas, cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

Termino este relatório, acreditando que o meu processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto futura educadora e professora, ainda agora começou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alonso, L. (2002). *Investigação e Práticas*. Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI).
- Amado, J. (coord., 2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (44-1), p. 119-142.
- 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.
- Cardona, M. J. (Coord.) (2013). *Envolvimento parental na educação de crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância*.
- Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Eça, T. T. (2010). *Para acabar de vez com a Educação Artística*.
- Eurydice (2009). *Educação Artística e Cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.
- Gonçalves, N. C. (2019). *Representações sociais na relação professor/aluno como prática pedagógica: As vozes dos alunos de pedagogia do UNIPAM*. (dissertação de mestrado). Universidade de Uberaba
- Martins, G. O. (Coord). (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério Da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Mateus, R., Damião, M., Festas, M., & Marques, E. (2017). *Educação estética e artística no currículo de português do 1º Ciclo do Ensino Básico: uma via de concretização*. Universidade de Coimbra.

- Mateus, R., Damião, M. H. & Festas, M. I. (2015). *Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Do que se determina ao que se faz*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, I. F. & Teixeira, M. (2011). *Representações sociais do bom professor de português*. Interacções. N.º 19.
- 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] (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
- Morais, C. (s.d). *Investigação: Do problema aos resultados*. Universidade do Minho: Instituto Politécnico de Bragança.
- Neno, M. A. (2000). *Représentations de la musique, de la musique à l'école et de l'enseignement musical chez certains élèves de l'enseignement portugais*. Université de Paris-Sorbonne. Observatoire Musical Français.
- Osti, A., Silveira, C. A. F. & Brenelli, R. P. (2013). *Representações Sociais – Aproximando Piaget e Moscovici*. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. 5 (1).
- Pombo, O. (2005). *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Liinc em Revista. 1(1).
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Casa de trabalho: Porto.

- Raposo, J. M. M. (2013). *A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. (dissertação de mestrado). Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação de Ponta Delgada.
- Roldão, M. C. (2020). *Articulação curricular e a relevância como critério do essencial para uma tentativa de clarificação concetual*. Revista de Estudos Curriculares. 11(1).
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ruquoy, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Santos, A. S. P. (2016). *Infância e criança: um estudo em representações sociais com professores de centros de educação da primeira infância – CEPs/ DF*. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica*. Carta Ética.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Arte na Educação*. 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Subtil, M. J., Sebben, E. E. & Rosso, A. J. (2012). *Representações sociais sobre arte e ensino de arte*. Revista Contrapontos – Eletrónica. 12(3).
- 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.
- UNESCO. (2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Vala, J. & Castro, P. (2013). *Pensamento Social e Representações Sociais*. Psicologia Social. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2010). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro. *Diário da República n.º 253* - Série I. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho. *Diário da República, n.º 129* – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa

ANEXOS

ANEXO A. LIVRO CONSTRUÍDO PELO GRUPO DE CRECHE





ANEXO B. TEIAS INICIAIS DO PROJETO

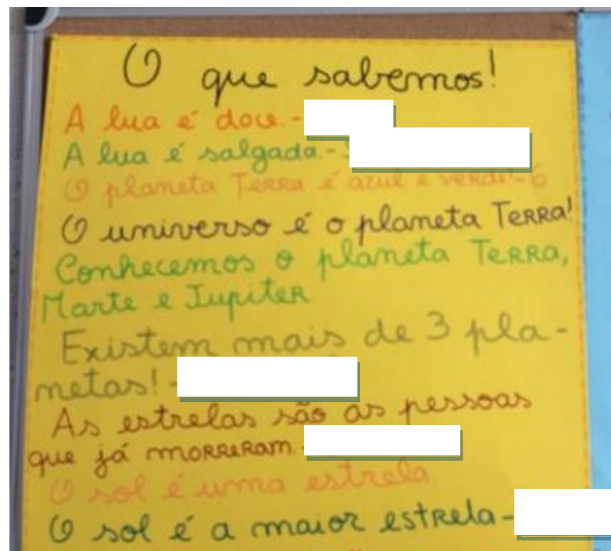


Figura 1. Cartaz "O que sabemos!"

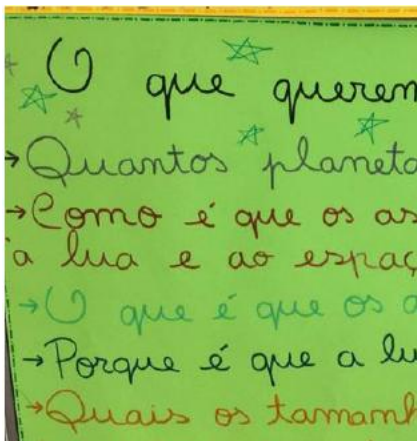


Figura 3. Cartaz "O que queremos saber?"

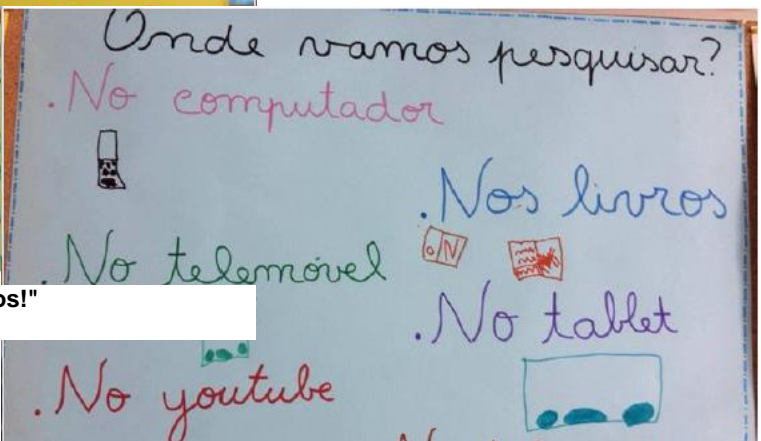


Figura 2. Cartaz "Onde vamos pesquisar?"



ANEXO C. DIVULGAÇÃO DO PROJETO – PRÉ-ESCOLAR



Figura 4. Placard da divulgação do projeto



Figura 5. Placard da divulgação do projeto

ANEXO D. FOTOGRAFIAS DA ATIVIDADE INTITULADA DANÇA DA CANÇÃO "O ASTRONAUTA"



Figura 6. Dança da canção "O astronauta"



Figura 7. Dança da canção "O astronauta"



ANEXO E. LIVRO CONSTRUÍDO PARA A DIVULGAÇÃO DO PROJETO SOBRE EDUCAÇÃO LITERÁRIA

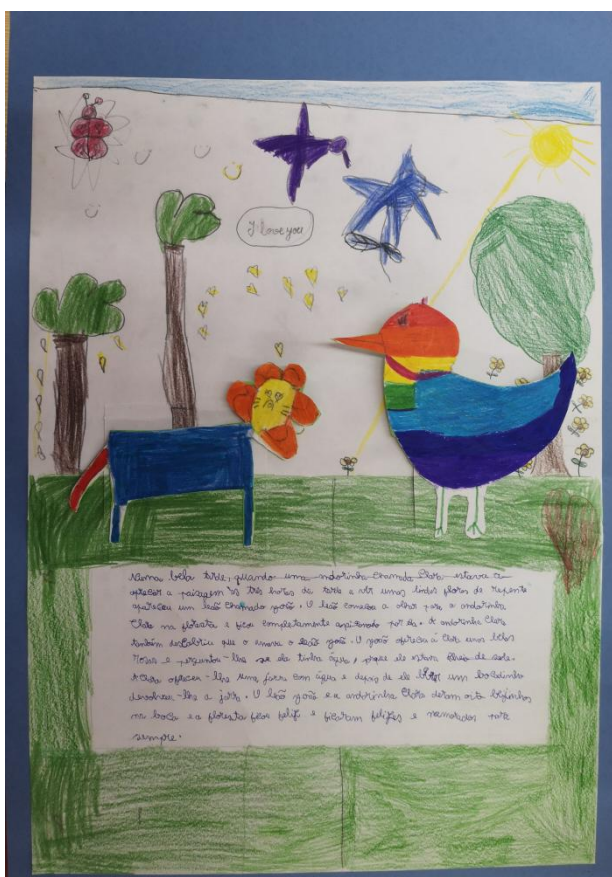


Figura 9. História *O amor entre o leão e a andorinha*

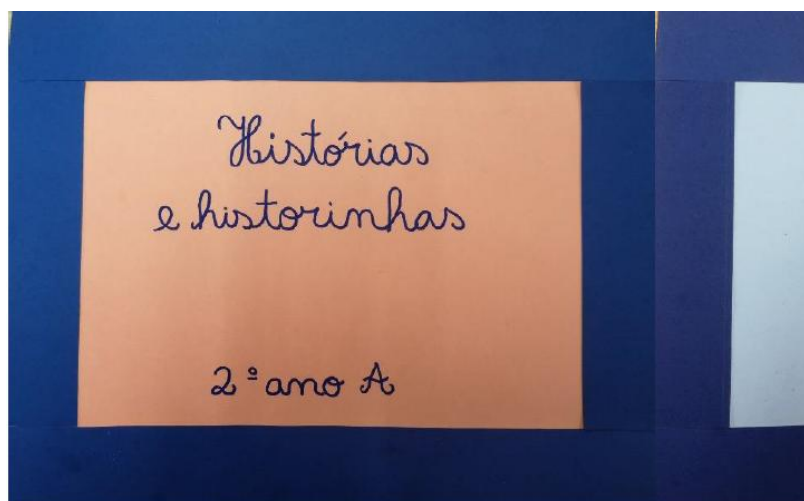


Figura 8. Capa e contracapa do livro construído



Figura 10. História *O tigre e o cão*

ANEXO F. FOTOGRAFIAS DA 2.^a ATIVIDADE DE DANÇA NA SALA DO 2.º ANO

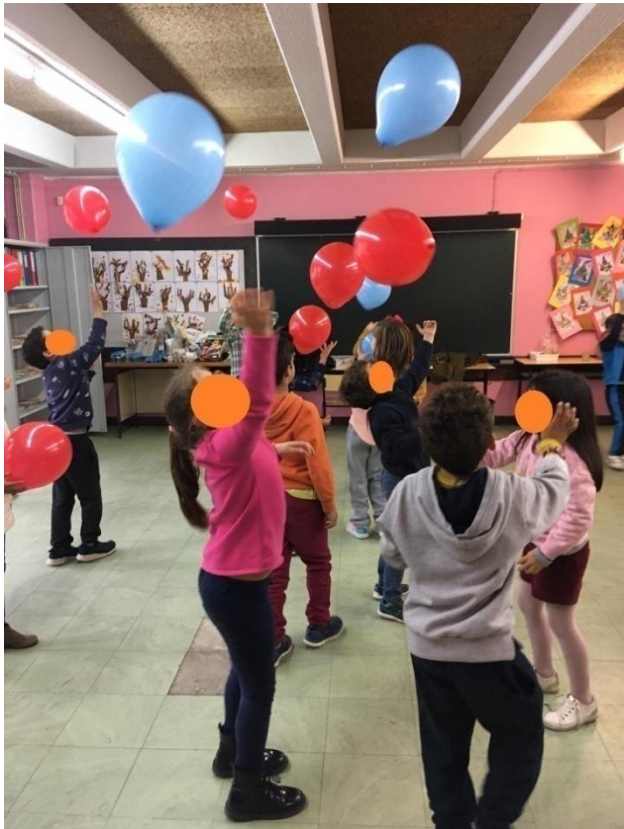


Figura 12. Grupo a explorar o balão e o espaço



Figura 11. Grupo a dançar ao ritmo da música



Figura 13. Retorno à calma

ANEXO G. GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Tabela 4. Guião das entrevistas dos professores

| Objetivos específicos | Questões |
|--|---|
| <p>Conhecer as representações dos professores relativamente às diferentes áreas da EA, nomeadamente, em relação ao seu papel no processo de formação das crianças, com particular relevo para o seu contributo na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e àquilo que cada uma envolve (conhecimentos, capacidades...)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Porque razão considera que as áreas da EA fazem parte do currículo? • Qual o seu papel no processo de formação das crianças? • No documento <i>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> encontram-se expressas 10 áreas de competências consideradas cruciais na formação dos alunos enquanto cidadãos. Assinale as áreas de competência para as quais, em sua opinião, o contributo da EA pode ser relevante. Para cada uma dessas áreas de competência do <i>Perfil do Aluno</i>, identifique a(s) área(s) da EA que mais contribuem para o seu desenvolvimento. |
| <p>Conhecer as áreas da EA trabalhadas pelos professores e os respetivos conteúdos, bem como a frequência com que as mesmas são trabalhadas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para cada uma das áreas da EA (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), quais os conteúdos que considera mais relevantes? • Trabalha as áreas da EA com as crianças? Se sim, quais e com que frequência? • O que trabalha nas diferentes áreas? O que prioriza nas atividades que desenvolve nas áreas da EA? |
| <p>Compreender de que forma as vivências/experiências dos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, de que forma é que a EA esteve presente? Que aprendizagens realizou? Qual considera ter sido o seu contributo para o seu desenvolvimento |

| | |
|---|--|
| <p>professores nestas áreas influenciam a sua prática educativa.</p> | <p>pessoal e profissional?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fora do meio escolar desenvolveu atividades de EA? Se sim, quais? Que aprendizagens realizou? De que forma é que as mesmas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? • Na sua formação de nível superior (formação inicial) teve unidades curriculares relacionadas com as Expressões Artísticas? Se sim, quais? • Considera que lhe deram a preparação necessária para trabalhar estas áreas com as crianças? • Se respondeu que não, o que considera que deveria ter sido diferente? |
| <p>Conhecer qual é, na ótica dos professores, o impacto da inexistência de um trabalho rigoroso e regular ao nível da EA para a formação das crianças.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Qual é, na sua ótica, o impacto da inexistência de um trabalho rigoroso e regular ao nível da EA na formação das crianças? Dito de outra forma, o que é que as crianças perdem por não trabalharem estas áreas? |
| <p>Conhecer o perfil do professor ao nível da formação inicial, bem como os anos de experiência profissional</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o curso que tirou? Em que ano concluiu a sua formação académica? Quantos anos de serviço tem? |

Tabela 5. Guião das entrevistas das turmas

| Objetivos específicos | Questões |
|--|--|
| <p>Conhecer as áreas da EA que, na ótica das crianças, são trabalhadas pelo professor.</p> <p>Conhecer a perceção que as crianças têm relativamente à frequência com que as áreas da EA são trabalhadas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Eu sei que vocês costumam fazer atividades da EA. Já agora, digam-me lá quais são as áreas da EA? Algum de vós tem atividades de Dança, Música, Teatro ou Artes Visuais fora da escola? • E aqui na escola gostam de trabalhar estas áreas? Porquê? Há alguma que gostem mais? Quais são a que trabalham mais com a professora? O que é que costumam fazer? • Trabalham todas as semanas? Gostavam de trabalhá-las mais vezes ou acham que já fazem atividades suficientes? • Acham que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são diferentes das outras áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio)? Porquê? |
| <p>Conhecer as representações das crianças relativamente às diferentes áreas de EA e as expectativas relativamente às aprendizagens que gostariam de fazer em relação a cada um delas e a importância que lhes atribuem na sua vida.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Quando se fala de Música o que é que vos vem logo à cabeça? O que acham que se aprende nas aulas de música? • E em relação à Dança? • E em relação ao Teatro? • E em relação às Artes Visuais? • Para além do que aprendem aqui na escola, o que gostavam de aprender mais em cada uma destas áreas? • Acham que é importante trabalhar estas áreas? Porquê? • Em Português aprenderam a ler e a escrever, se não tivessem aprendido isso não podiam ler livros, anúncios, legendas na televisão, escrever cartas ou mensagens. Na matemática também aprendem muitas coisas importantes, por exemplo, fazer contas para poderem ir |

| | |
|--|---|
| | <p>às compras e não serem enganados. No estudo do Meio também aprendem muitas coisas importantes para a vossa vida, como por exemplo as regras para poderem circular em segurança na via pública, etc. E em relação às áreas da EA, acham que também são importantes para a vossa vida? O que é que podem aprender nestas áreas que seja útil nas vossas vidas?</p> <ul style="list-style-type: none">• Já agora, tenho mais uma pergunta. Acham estas áreas mais ou menos importantes do que as restantes? Porquê? |
|--|---|

ANEXO H. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Tabela 6. Transcrição das entrevistas das docentes

| | | | |
|--|--|---------------------|---|
| <p>Conhecer as representações dos professores relativamente às diferentes áreas da EA, nomeadamente, em relação ao seu papel no processo de formação das crianças, com particular relevo para o seu contributo na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e àquilo que cada uma envolve (conhecimentos, capacidades...)</p> | <p>Porque razão considera que as áreas da EA fazem parte do currículo?</p> | M.A – 1.º e 2.º ano | <p>Porque as pessoas têm de ser vistas como um todo e porque qualquer profissão que se venha a ter no futuro pode estar relacionada com as áreas artísticas e estas áreas são potenciadoras das outras áreas também. Eu trabalho muito com estas áreas e com a transversalidade e as crianças merecem e devem ter direito a ver a vida em todas as suas áreas. E não só pelo seu futuro, pelo presente também. Têm direito a expressar a sua criatividade e a ser-lhes oferecido tudo aquilo que eles possam gostar e desenvolver conhecimento nessas áreas.</p> |
| | | A – 1.º ano | <p>Eu considero que fazem parte do currículo e devem fazer sempre, porque elas fazem uma interligação com todas as outras áreas. Nós quando trabalhamos as expressões há uma interdisciplinaridade entre o português, entre a matemática com os ritmos, entre o estudo do meio, porque quando estamos a dar por exemplo uma canção em música. Portanto, eu acho que é importante, porque há uma interdisciplinaridade no 1º ciclo e é fundamental. Eu acho que sem as expressões o 1º ciclo não fazia tanto sentido e nestas áreas eles aprendem a trabalhar em grupo e percebem que o seu desempenho individual influencia os pares ou os grupos e põe em causa o trabalho de todos os outros. Eu até dou o exemplo das telenovelas, porque é o que eles vêem. Por exemplo, é importante perceberem que se eles não decorarem uma fala, o outro depois não consegue dar seguimento e não faz sentido, porque tem de haver ali uma sequencialidade.</p> |
| | | A. R – 2.º ano | <p>Acho que fazem parte do currículo, porque fazem uma interligação com as outras áreas e permite-nos trabalhar vários conteúdos, até de Português e Matemática, de forma mais lúdica e que motivem mais as crianças.</p> |
| | | A. M. – 3.º ano | <p>Porque o desenvolvimento da criança deve fazer-se em todas as suas dimensões e não só a vertente académica/científica.</p> |
| | | D – 4.º ano | <p>Porque são um complemento e ajudam depois no desenvolvimento das outras áreas curriculares. Estimulam a atenção, o sentido crítico, a criatividade, por isso,</p> |

| | | | | |
|--|--|------------------------|---|---|
| | | | são um complemento de todas as outras áreas. | |
| | | C. – 4.º ano | Fazem parte do currículo, porque a educação deve ser vista de uma forma global. O crescimento das crianças tem várias vertentes e todas elas devem ser trabalhadas em conjunto, uma vez que todos os aspetos contribuem para o seu desenvolvimento global. | |
| | | Prof. coadjuvante – L. | Eu considero que elas fazem parte, porque elas não poderiam deixar de fazer, visto que são essenciais até para o desenvolvimento das outras disciplinas. Para além disso, elas desenvolvem nos alunos capacidades e competências que depois vão ser desenvolvidas no Português, na Matemática, em todas as áreas curriculares. Portanto, todas as atividades ou tarefas que nós desenvolvemos na EA desenvolvem essas capacidades nos alunos. | |
| | Qual o seu papel no processo de formação das crianças? | | M. A. – 1.º e 2.º ano | Estas áreas são fundamentais, porque são muito completas. As crianças desenvolvem capacidades muito diversificadas e, além disso, são atividades mais lúdicas e, por isso, mais motivadoras. Com estas áreas as crianças trabalham a coordenação, a memória e a cooperação, porque trabalham em grupo. Além disso, ainda podem consolidar conhecimentos relacionados com as restantes áreas. |
| | | | A. - 1.º ano | Estas áreas são importantes no processo de formação das crianças, porque permitem-lhes fazer experimentação do próprio corpo deles, de diferentes materiais e dá-lhes possibilidades de evoluir a nível físico e mental. Para além disso, penso que nestas áreas eles vêem todas as possibilidades de movimentação do corpo, da parte vocal e conseguem perceber até os limites do corpo deles. |
| | | | A. R. – 2.º ano | São áreas importantes, até porque eles depois têm provas, para além do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, de Expressão Artística. |
| | | | A. M. – 3.º ano | Eu penso que com estas áreas, o desenvolvimento da criança processa-se de forma mais harmoniosa e completa. Estas áreas despertam as crianças para talentos e capacidades, por vezes, ainda desconhecidas. |
| | | | | |

| | | | |
|--|--|------------------------|--|
| | | D. – 4.º ano | É fundamental e quanto mais pequeninas começarem a trabalhar estas áreas, eu acho que é melhor para elas. Acho que faz cada vez mais sentido trabalharem estas áreas e cada vez lhes é atribuída mais importância, porque são realmente importantes no desenvolvimento integral das crianças. Ajudam-nos muito a ficar mais desinibidos em momentos em que estão mais expostos ou perante um público. E tornam-se mais críticos. |
| | | C. – 4.º ano | Estas áreas têm o papel de desenvolver competências ligadas ao conhecimento do corpo e à sua utilização, assim como o relacionamento com o mundo. |
| | | Prof. coadjuvante – L. | Pronto, como eu disse, elas acabam por ter uma transversalidade às outras áreas e acabam por se complementar umas com as outras. Estas são essenciais até muitas vezes para motivar os alunos para as outras áreas. Por isso, são motivadoras, mas também servem para as crianças aprenderem outros conteúdos e adquirirem outras capacidades. Para além disso, estas áreas são fundamentais para os alunos ultrapassarem a timidez e aumentarem a sua autoestima, porque fazem apresentações e trabalham muito em grupo. |
| | No documento <i>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> encontram-se expressas 10 áreas de competências consideradas cruciais na formação dos alunos enquanto cidadãos. Assinale as áreas de competência para as quais, em sua opinião, o contributo | M. A. – 1.º e 2.º ano | Todas as áreas artísticas são uma mais-valia e são ótimas para desenvolver todas estas áreas. E nas áreas artísticas ainda incluo a Educação Física, porque também é fundamental para o desenvolvimento da consciência e do domínio do corpo. Por isso, acho que todas as áreas de expressão são potenciadoras de todas estas competências. |
| | | A. – 1.º ano | Eu penso que todas as áreas de EA contribuem para o desenvolvimento das áreas de competência do Perfil do Aluno, isto no fundo cruza tudo. Mas talvez existam umas mais relevantes do que outras. Por exemplo, nas Linguagens e Textos penso que a Música e a Expressão Dramática são mais relevantes. Na informação e comunicação, acho que entram muito as Artes Visuais, porque eles têm de saber apreciar para depois saber falar sobre aquilo que estão a visualizar, mas também a Dança, porque também comunicam através dos movimentos. No raciocínio e resolução de problemas, acho que é transversal, não acho que exista alguma que se destaque mais. No pensamento crítico e criativo também acho que são todas |
| | | | |

| | | | |
|--|--|------------------------|--|
| | da EA pode ser relevante. Para cada uma dessas áreas de competência do <i>Perfil do Aluno</i> , identifique a(s) área(s) da EA que mais contribuem para o seu desenvolvimento. | | igualmente relevantes. E no fundo, quanto mais penso nisto, mais vejo que todas são igualmente importantes. Vendo as restantes áreas de competência, acho que nenhuma se destaca mais, está tudo interligado. |
| | | A. R. – 2.º ano | Eu penso que todas se cruzam. |
| | | A. M. – 3.º ano | Considero que todas as áreas das expressões podem ser relevantes e fundamentais na construção de todas as áreas de competência. |
| | | D. – 4.º ano | Eu penso que através das áreas de EA é possível trabalhar todas as áreas de competência do Perfil do Aluno. |
| | | C. – 4.º ano | Considero que todas as competências são trabalhadas através das áreas da EA. |
| | | Prof. coadjuvante – L. | Olhe, se quer que lhe diga, eu acho que são todas. Uma são mais evidentes do que outras, mas acabam por se relacionar todas. |
| | Para cada uma das áreas da EA (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), quais os conteúdos que considera mais relevantes? O que prioriza nas atividades que desenvolve nas áreas da EA? | M. A. – 1.º e 2.º ano | Eu priorizo os interesses e necessidades das crianças. Por isso, as minhas prioridades nas atividades dependem de criança para criança. Por exemplo, tenho uma aluna que ainda não consegue ler, por isso, na área do Português, a minha prioridade para ela é que o consiga fazer. Nas áreas de expressão acontece a mesma coisa. Tenho 4 alunos, cuja minha prioridade para eles é que desenvolvam a sua coordenação motora, mas para outros alunos já tenho outros objetivos. |
| | | A. – 1.º ano | Eu em anos normais, costumo priorizar o trabalho a pares ou em pequeno grupo que é para haver interação, para haver socialização, porque depois há aqueles que são mais tímidos e se retraem mais, mas que depois fazem bons trabalhos e começam a perceber que também conseguem e que conseguem interagir doutra forma. E depois desenvolvem o respeito pelo outro, aprendem a intervir na sua vez. Este ano, infelizmente, utilizei menos vezes. |
| | | A. R. – 2.º ano | Normalmente vai sempre de acordo com o tema que estamos a trabalhar, ou seja, um tema de Estudo do Meio ou de Português, quer seja por termos estado a trabalhar um texto ou uma história. Ou até mesmo de Matemática e ligamos à |

| | | | |
|--|--|------------------------|---|
| | | | parte dos números, à parte do cálculo. Nós usamos sempre as áreas principais e desenvolvemos as outras áreas mediante o que estivermos a lecionar. Pegamos sempre nas principais e depois é que vamos buscar as outras. |
| | | A. M. – 3.º ano | Não posso escolher conteúdos, uma vez que todos têm a sua importância. Tento realizar atividades que estabeleçam relação com conteúdos que estejam a ser abordados nas outras disciplinas (Matemática, Português, Estudo do Meio, Cidadania...), estabelecendo interdisciplinaridade entre todas. |
| | | D. – 4.º ano | Eu priorizo o trabalho em grupo nestas áreas, no entanto, devido à pandemia, este ano não pudemos trabalhar tanto em grupo quanto eu gostaria. |
| | | C. – 4.º ano | Considero todos os conteúdos relevantes. No entanto, trabalho mais as Artes Visuais. Nas atividades de EA, procuro estabelecer uma relação com os conteúdos que estou a abordar em Matemática, Português e Estudo do Meio. Isso e o trabalho em grupo é o que priorizo nestas atividades. |
| | | Prof. coadjuvante – L. | O que eu priorizo nestas aulas é que os alunos aprendam com prazer, isso é essencial. Acho fundamental que aprendam de uma forma lúdica, mas também orientada. |
| Conhecer as áreas da EA trabalhadas pelos educadores/ professores e os respetivos conteúdos, bem como a frequência com que as mesmas são trabalhadas | Trabalha as áreas da EA com as crianças? Se sim, quais e com que frequência? | M. A. – 1.º ano | Eu gostava de trabalhar mais, mas trabalho todas. Relativamente à frequência, tento-me seguir pelo horário que temos. No horário temos 4h e eu até penso que seja um peso bastante simpático, tendo em conta que também utilizo estas áreas em transversalidade com outras. |
| | | A. - 1.º ano | Sim, trabalhamos todas as semanas, sendo que 2h são dadas pela coadjuvante e são destinadas para a Música, para a Dança e para a Expressão dramática. Temos ainda 2h destinadas para as Artes Visuais, mas essa área costumo trabalhar sozinha com eles. |
| | | A. R. – 2.º ano | Trabalhamos todas as semanas. Educação Musical é sempre dada em par pedagógico com um colega da área. Expressão Plástica é dada pelo titular de turma, porque não temos um colega dessa área que nos venha lecionar. As outras |

| | | | |
|--|--------------------------------------|------------------------|--|
| | | | também são dadas por mim, mas o meu problema é mesmo a Música, porque não tenho jeitinho nenhum para cantar. Como não tenho jeito para cantar, antes de existir o professor de música, eu ia ao Youtube buscar músicas e eles iam cantando. Eu fingia mais que estava a cantar do que outra coisa, porque se não coitadinhos, eles tinham de tapar os ouvidos. Nas outras áreas, eu vou-me desenrascando. |
| | | A. M. – 3.º ano | Tento trabalhar todas, mas as mais “privilegiadas” acabam por ser a área de Artes Visuais e de Música. A Música é trabalhada em conjunto com um docente especializado nesta área. Apesar destas disciplinas terem um horário atribuído, não as trabalho tanto como gostaria. A quantidade inacreditável de conteúdos a lecionar nas disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio e a pressão com a realização de provas acaba, por vezes, por fazer com que sacrifiquemos estas áreas em prol da consolidação de conteúdos das outras. Isto não deveria acontecer: é urgente rever/reduzir programas, dando primazia à qualidade, não à quantidade. |
| | | D. – 4.º ano | Sim, trabalhamos semanalmente. Temos 4h semanais para as áreas de EA e 1h para a Educação Física. Dessas 4h, duas delas são trabalhadas com a professora coadjuvante e são destinadas à Música, à Expressão Dramática e à Dança. |
| | | C. – 4.º ano | Tento trabalhá-las todas com frequência semelhante, embora considere que trabalho mais as Artes Visuais, uma vez que não me sinto tão à vontade nas restantes (por falta de formação contínua nessas áreas). Os currículos das restantes áreas são tão densos que acabam, erradamente, por “nos roubar” tempo que deveria ser dedicado às AE. |
| | | Prof. coadjuvante – L. | No nosso horário só temos duas horas de EA, as outras 2 horas, que se destina às Artes Visuais são dadas pelo titular de turma. No entanto, normalmente, há sempre uma ligação, porque costumamos articular com as planificações do titular. |
| Compreender de que forma as vivências/experiências dos | Ao longo dos 12 anos de escolaridade | M. A. – 1.º e 2.º ano | Muito pouco, quase nada. Tive apenas no 5º e 6º ano Artes Visuais, por isso, penso que não tiveram um peso relevante no meu desenvolvimento pessoal e |

| | | | |
|--|---|--|---|
| professores/educadores nestas áreas influenciam a sua prática educativa. | obrigatória, de que forma é que a EA esteve presente? Que aprendizagens realizou? Qual considera ter sido o seu contributo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? | | profissional. |
| | | A. – 1.º ano | Lembro-me que no 1º ciclo, uma das professoras que tive fazia questão de nos ensinar umas músicas e coreografias para as festas de natal, mas só o fazíamos naquela altura, não era nada trabalhado regularmente. Depois da primária, acho que não trabalhava nenhuma destas áreas. |
| | | A. R. – 2.º ano | Não estiveram muito presentes. Artes Visuais foi a única que esteve presente e, talvez, por isso, aquela que costumo trabalhar mais com os meus alunos e que me sinto mais à-vontade. |
| | | A. M. – 3.º ano | A Música e as Artes Visuais estiveram presentes, mas penso que, agora, isso acontece de forma mais sistemática e com uma perspetiva diferente em relação ao peso da sua importância na formação do indivíduo. |
| | | D. – 4.º ano | Infelizmente não estive muito presente. Na escola primária cantávamos o hino nacional e mais duas ou três canções. No liceu tivemos canto coral com uma professora já muito idosa que fazia grupos de canto, sendo que eu fazia parte do grupo dos desafinados, por isso, já pode imaginar a minha relação com a Música. Trabalhei as Artes Visuais, mas não muito, nunca tive a oportunidade de explorar muitos materiais. |
| | | C. – 4.º ano | Ao longo dos meus 12 anos de escolaridade obrigatória as AE não tiveram o papel que se pretende que tenham atualmente e considero que esse facto prejudicou a minha formação como pessoa, em todos os aspectos da minha personalidade. |
| | Prof. coadjuvante – L. | Eu gostava muito de cantar em casa e a música sempre fez parte de casa. Tive Artes Visuais, mas não era arte como forma de expressão para exteriorizar sentimentos. Acho que foi mau não ter explorado mais estas áreas, porque se os professores tivessem trabalhado estas áreas eu se calhar tinha optado por Artes em vez de Humanidades. | |
| Fora do meio escolar desenvolveu | M. A. – 1.º e 2.º ano | Andei no Ballet quando tinha 5 anos. Para além disto, a minha família toca instrumentos e no Natal tínhamos a tradição de tocar e cantar juntos. Eu aprendi a | |

| | | | |
|--|---|-----------------|---|
| | atividades de EA? Se sim, quais? Que aprendizagens realizou? De que forma é que as mesmas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? | | tocar viola com os meus primos. Também adorava saber tocar piano, mas nunca tive oportunidade. O pouco que sei toco de ouvido. Acho que até tenho bastante jeito para música, mas nunca andei em aulas. Nas reuniões de família também aprendi a dançar, nomeadamente danças de salão, mas em contexto de festa. São ferramentas essenciais. Primeiro são coisas que ativam as tuas emoções e no meu caso estão ligadas a dias de festa, a dias de convívio. Portanto, são competências que aprendi em família, mas que estão diretamente ligadas às emoções, à alegria de estar com os amigos, ao convívio com os outros e, por isso, para mim são ferramentas essenciais. Eu ainda hoje, levo todos os dias a guitarra comigo para a escola e canto com eles, porque acho fundamental, até mesmo para eles aprenderem o respeito pelo outro, o falar apenas na sua vez, o estar em silêncio, o saber falar quando é para falar e calar quando é para calar. |
| | | A. – 1.º ano | Não, fora do meio escolar só fiz mesmo natação. |
| | | A. R. – 2.º ano | Andei num grupo de Dança e ainda hoje gosto muito de dançar, de cantar é que não. É assim, isto que vou dizer dá para todas as áreas. Desde que tu gostes daquilo que estás a fazer, é fácil dares até aos pequenos. Se eu gosto de dançar... É claro que eu em casa vou ensaiar minimamente a coreografia, mas se chegarmos lá e improvisarmos, eles também vão fazer os gestos que queremos. Mas se for por exemplo uma Dança de Natal ou mais direcionada para um tema, convém arranjar gestos que vão ao encontro do tema. É como tudo, se gostarmos chegamos lá rápido. Se não gostarmos, até podemos chegar lá, mas mais devagarinho e é lógico que as competências não vão ser tão bem desenvolvidas. É o meu caso na parte do canto. |
| | | A. M. – 3.º ano | Cresci numa família e num meio (pequeno) em que todos participávamos em atividades de carácter recreativo, cultural e desportivo. Era frequente a montagem de espetáculos onde predominava o teatro, a música e a elaboração de adereços. Esta experiência foi fundamental quando tirei o meu curso e no início da minha lecionação, uma vez que estas áreas já me eram familiares e sentia-me com algum à-vontade para as explorar com os meus alunos. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | D. – 4.º ano | Não, fora do meio escolar não trabalhei estas áreas. |
| | | C. – 4.º ano | Tive aulas de piano em criança e mais recentemente estive envolvida em grupos de teatro amador. Considero que todas estas atividades contribuíram muito para o meu desenvolvimento artístico e pessoal, assim como para as relações interpessoais. |
| | | Prof. coadjuvante – L. | Não, não trabalhei. |
| | Na sua formação de nível superior (formação inicial) teve unidades curriculares relacionadas com as Expressões Artísticas? Se sim, quais? | M. A. – 1.º e 2.º ano | No curso de Educação Básica sim, mas o primeiro curso que tirei, que foi de Turismo, tinha muita arte, porque tinha História da Arte, tinha Escultura, Pintura, mas era mais para analisar a arte e refletir sobre ela, não tanto para a produzir. No curso de Educação Básica já é arte por experimentação. |
| | | A. – 1.º ano | Sim, tive Música, Expressão Dramática, Artes Visuais e Dança. |
| | | A. R. – 2.º ano | Tive Expressão Dramática, Plástica e Música. |
| | | A. M. – 3.º ano | Sim, todas. |
| | | D. – 4.º ano | Sim, tive todas. |
| | | C. – 4.º ano | Sim, todas. |
| | | Prof. coadjuvante – L. | Sim tive. Tive Movimento e Drama e a área de Música. |
| Considera que lhe deram a preparação necessária para trabalhar estas áreas | M. A. – 1.º e 2.º ano | Acho que sabe sempre a pouco. Depende sempre dos professores que estão à frente da unidade curricular e do tempo que têm. Mas tudo o que me foi transmitido foi útil e pertinente e aprendi com todos os professores. | |
| | A. – 1.º ano | Sim, considero, porque tive a oportunidade de experimentar vários materiais e | |

| | | | |
|--|---|------------------------|--|
| | com as crianças? | | fazer diversas atividades. |
| | | A. R. – 2.º ano | Tu depois vais perceber que por muitos conteúdos que te dêem, o essencial tu vais aprender sozinha. Sozinha e com a ajuda de colegas mais velhos, mais experientes. Quando tu chegas a uma sala, tu tens a bagagem, conheces os conteúdos, mas a forma de chegar a eles tu vais aprendendo com a prática e com as tuas colegas. |
| | | A. M. – 3.º ano | Ajudaram bastante na medida em que aprendi muito e reforçaram o entusiasmo que já tinha por estas áreas. Acredito que todos somos diferentes e há, naturalmente, indivíduos com mais apetência para umas áreas do que outras, daí a importância da formação que, dependendo das pessoas, pode não ser o suficiente. |
| | | D. – 4.º ano | Não, não acho de todo. |
| | | C. – 4.º ano | Não. |
| | | Prof. coadjuvante – L. | Não, não deram. |
| | Se respondeu que não, o que considera que deveria ter sido diferente? | A. R. – 2.º ano | Apesar de achar que, como referi anteriormente, por muitos conteúdos que nos dêem aprendemos é com a prática, acho que devíamos ter tido durante mais tempo estas disciplinas. Porque o Português e a Matemática foram áreas muito mais trabalhadas do que as restantes e, por isso, é normal que os professoras se sintam mais à-vontade nestas áreas do que nas restantes. |
| | | D. – 4.º ano | Acho que deveríamos ter tido mais tempo destas áreas. Foi pouco tempo, não trabalhamos o suficiente quando comparando com outras áreas. |
| | | C. – 4.º ano | Acho que as unidades curriculares não tiveram a duração necessária. |

| | | | |
|---|---|-----------------------|---|
| | | Prof coadjuvante – L. | Acho que nos deviam ter inculido mais a importância destas áreas. Porque os professores davam a entender que o Português e a Matemática é que eram muito importantes e as restantes áreas nem tanto e nós ficámos com esta ideia enraizada. |
| Conhecer qual é, na ótica dos professores/educadores, o impacto da inexistência de um trabalho rigoroso e regular ao nível da EA para a formação das crianças. | Qual é, na sua ótica, o impacto da inexistência de um trabalho rigoroso e regular ao nível da EA na formação das crianças? Dito de outra forma, o que é que as crianças perdem por não trabalharem estas áreas? | M. A. – 1.º e 2.º ano | Não é por acaso que se chama Expressões. Se nós privarmos as crianças das expressões, estamos a impedi-las de se exprimirem e acho que isto diz tudo. Porque se as impedirmos de se exprimirem, estamos também a impedi-las de serem elas próprias. Para além disso, estamos também a perder a oportunidade de trabalhar competências como a atenção, a concentração, a cooperação, a criatividade, a comunicação, o pensamento crítico. |
| | | A. – 1.º ano | Perdem aquilo que eu acho que se deve valorizar nas expressões que é a experimentação, o desenvolvimento do sentido crítico, o desenvolvimento das suas capacidades motoras e até cognitivas e o relacionamento interpessoal. |
| | | A. R. – 2.º ano | Eu penso que eles perdem, de certa forma, uma forma de se exprimirem. Para já porque eles precisam de desopilar das outras disciplinas que são mais massudas, que são mais cansativas para eles. Principalmente, quando vais para um 1º ano, tu vês que as tardes não te rendem, o que te rende é a manhã. Então, tens de arranjar atividades mais lúdicas para trabalhares com eles, porque se não vai ser muito cansativo e muito aborrecido para eles. E ao mesmo tempo estás a desenvolver essas competências de uma forma lúdica, estás até a trabalhar as outras áreas, a parte da memorização, a expressão corporal, a parte do raciocínio e do cálculo, entendes? Ou seja, tudo isso está interligado, daí elas serem muito importantes e daí eu ser da opinião que elas deviam ser lecionadas por profissionais da área. |
| | | A. M. – 3.º ano | Se as crianças não trabalharem estas áreas, perderão a oportunidade de ter uma formação plena em todas as suas dimensões e uma excelente oportunidade para se conhecerem e descobrirem capacidades, talentos, aptidões... |
| | | D. – 4.º ano | Perdem conhecimentos, não desenvolvem tanto algumas das suas capacidades, |

| | | | |
|---|--|------------------------|---|
| | | | ficam mais limitados. E até a própria concentração fica mais debilitada. |
| | | C. – 4.º ano | As crianças perdem autonomia e criatividade, não aprendem a relacionar-se com elas próprias, com as outras pessoas e com o mundo que as rodeia da forma que deveriam. |
| | | Prof. coadjuvante – L. | Perdem a oportunidade de adquirir competências e conhecimentos relacionados com estas áreas. Perdem também a oportunidade de explorar o corpo, materiais, de descobrir talentos e aptidões. Como eu já disse, provavelmente se eu tivesse trabalhado mais estas áreas em criança, teria escolhido Artes em vez de Humanidades. Por isso, devemos trabalhar todas as áreas com as crianças para que elas saibam aquilo que mais gostam e que têm mais aptidão. |
| Conhecer o perfil do professor ao nível da formação inicial, bem como os anos de experiência profissional | Qual foi o curso que tirou? Em que ano concluiu a sua formação académica? Quantos anos de serviço tem? | M. A. – 1.º e 2.º ano | Concluí em 2019 o mestrado. Tenho 6 meses de serviço como professora titular, no entanto, já trabalhei 16 anos como professora de inglês do 1.º CEB. |
| | | A. – 1.º ano | Eu fiz o magistério primário. Depois fiz uma equivalência a uma licenciatura por mais dois anos. Concluí a formação em 1985 e comecei a trabalhar nesse ano, por isso, tenho 36 anos de serviço. |
| | | A. R. – 2.º ano | Inicialmente, foi bacharelato. Quando acabei, eu comecei a trabalhar em 1992. Eu acabo de tirar o Bacharelato e passados dois anos, os colegas mais novos já saíam com licenciatura. Eu fiz a minha licenciatura uns anos mais tarde pela Universidade Aberta, ou seja, tive mais dois anos e meio para fazer a Licenciatura. |
| | | A.M. – 3.º ano | Bacharelato em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Universidade de Aveiro – finalizado em 1994. Nesta altura o bacharelato era o único nível de estudos para este curso. Mais tarde, assim que alteraram esta situação, tirei a Licenciatura – mais dois anos de formação. Este ano completo o meu 27.º ano de serviço. |
| | | D. – 4.º ano | Tirei o magistério primário. Concluí em 1978, por isso, tenho 43 anos de serviço. |

| | | | |
|--|--|------------------------|--|
| | | C. – 4.º ano | Bacharelato em Educadores de Infância terminado em 1992, equivalência para professores do 1.º ciclo terminada em 1996, licenciatura de equiparação para professores do 1.º ciclo em 2002. Exerço desde 1992, tenho 29 anos de serviço. |
| | | Prof. coadjuvante – L. | Eu tirei o curso de Magistério Primário que foram 3 anos. Passado uns anos fui fazer a Licenciatura. Depois fiz uma Pós-Graduação em Educação Especial. Tenho também o curso de formação da E. Vou fazer 32 anos de serviço. |

Tabela 7. Transcrição das entrevistas das turmas

| | | | |
|---|--|-------------------|--|
| <p>Conhecer as áreas da EA que, na ótica das crianças, são trabalhadas pelo professor</p> <p>Conhecer a percepção que as crianças têm relativamente à frequência com que as áreas da EA são trabalhadas</p> | <p>Eu sei que vocês costumam fazer atividades da EA. Já agora, digam-me lá quais são as áreas da EA? Algum de vós tem atividades de Dança, Música, Teatro ou Artes Visuais fora da escola?</p> | 1.º/ 2.º ano – M. | <p>(Os alunos não foram capazes de mencionar o nome das áreas, pois, em vez disso, foram dizendo as atividades de Expressões que costumavam fazer, por exemplo recortar e/ou pintar. Chegaram ao nome destas áreas com auxílio.)</p> <p>F – Eu tenho duas atividades no ATL, uma chama-se Expressa-te e a outra chama-se Aventura-te. Na Expressa-te pintamos com tintas e muitos materiais.</p> <p>F – Eu faço patinagem artística.</p> |
| | | 1.º ano – A. | <p>(Identificaram facilmente o nome das áreas, apenas mudaram a nomenclatura de Artes Visuais para Expressões Plásticas)</p> <p>Nenhum tem atividades de EA fora da escola.</p> |
| | | 2.º ano – A. R. | <p>(Identificaram Música e Artes Visuais facilmente, nas restantes tiveram mais dificuldade). Um aluno referiu fazer Artes Marciais. Duas alunas referiram que frequentavam o ATL, no qual elaboram atividades de EA.</p> |
| | | 3.º ano – A. M. | <p>(Identificaram facilmente Música, Artes Visuais, nas restantes tiveram alguma dificuldade). Nenhum aluno frequenta atividades de EA fora da escola.</p> |
| | | 4.º ano – D. | <p>(Identificaram facilmente o nome das áreas, apenas mudaram a nomenclatura de Artes Visuais para Expressões Plásticas)</p> |

| | | | |
|--|--|---------------------|---|
| <p>E aqui na escola gostam de trabalhar estas áreas? Porquê? Há alguma que gostem mais? Quais são a que trabalham mais com a professora? O que é que costumam fazer?</p> | | | <p>M – Eu ando na Música, toco violoncelo. F - Eu ando na Dança, faço Ballet, e na Música. F- Eu também ando no Ballet.</p> |
| | | 4.º ano – C. | <p>(Identificaram Música e Artes Visuais facilmente, nas restantes tiveram mais dificuldade). F – Eu tenho Ballet. M – Estou a aprender a tocar piano.</p> |
| | | 1.º/2.º ano – M. A. | <p>Todos referiram gostar das atividades, apresentado como razão o facto de se divertirem. Não houve nenhuma área que se tenha evidenciado na questão relativa à área que mais gostavam de trabalhar, pois os alunos deram respostas distintas, não sendo possível estabelecer nenhuma relação entre a sua área preferida e o género das crianças. As áreas que consideram que trabalham mais com a docente é Música e Artes Visuais, referindo que pintam e cantam bastante.</p> |
| | | 1.º ano – A. | <p>Todos referiram gostar das atividades de EA, por as considerarem divertidas. A maioria dos alunos mencionou que preferia Artes Visuais, considerando esta a área que mais trabalhavam com a docente.</p> |
| | | 2.º ano – A. R. | <p>M – Sim, porque aprendo coisas novas. F – Sim, também, porque aprendo coisas novas e gosto de pintar e desenhar. (Todos referiram gostar). Há alguma que gostem mais? F – Eu gosto mais de pintar. M – Eu gosto mais de pintar com tintas. F – Mais de desenhar e pintar. M – Eu gosto de Música e de pintar. F – Eu gosto mais de cantar nas aulas de Música. Quais são a que trabalham mais com a professora? O que é que costumam fazer? M – Fazemos mais desenhos, recortes e colagens. F – Sim, fazemos mais desenhos e Música. F – Mais pinturas e Música.</p> |
| | | 3.º ano – A. M. | <p>Todos – Sim! Porquê?</p> |
| | | | |

| | | | |
|--|--|--------------|---|
| | | | <p>F - Porque nos divertimos. Há alguma que gostem mais? F – Artes Visuais. M – Eu prefiro Música. F – Eu também prefiro Música. M – Artes (Visuais). Quais são a que trabalham mais com a professora? O que é que costumam fazer? M – Trabalhamos mais desenho com a professora. F – Com a professora trabalhamos mais pintura, mas também trabalhamos Música com outro professor.</p> |
| | | 4.º ano – D. | <p>Todos – Sim! Porquê? M - Porque com artes conseguimos expressar-nos melhor e comunicar entre nós. Há alguma que gostem mais? Não houve nenhuma área que se tenha evidenciado na questão relativa à área que mais gostavam de trabalhar, pois os alunos deram respostas distintas, não sendo possível estabelecer nenhuma relação entre a sua área preferida e o género das crianças. As áreas que consideram que trabalham mais com a docente são Música e Artes Visuais. Referiram que costumam pintar, desenhar, recortar e fazer colagens e que em Música cantam e lêem pautas.</p> |
| | | 4.º ano – C. | <p>Todos – Sim! Porquê? M – Porque é divertido. F – Também por ser divertido. M – Para descansar do Português e da Matemática. Há alguma que gostem mais? M - Eu gosto mais de pintar. F – Eu também. M – Eu gosto de Teatro, porque gosto de representar. F – Eu prefiro Artes Visuais. M – Trabalhamos mais Artes Visuais. Costumamos desenhar e pintar.</p> |

| | | | |
|---|---------------------|--|---|
| | | | F – Fazemos mais desenhos e pinturas. M – Também acho que fazemos mais Artes Visuais |
| Trabalham todas as semanas? Gostavam de trabalhá-las mais vezes ou acham que já fazem atividades suficientes? | 1.º/2.º ano – M. A. | | M – Sim, mas gostava de fazer mais. (Todos responderam que gostavam de fazer mais) |
| | 1.º ano – A. | | M – Sim, mas gostava de fazer mais. (Todos concordaram à exceção de um aluno que considerou que já faziam atividades de EA suficientes.) |
| | 2.º ano – A. R. | | M – Temos Música e Artes (Visuais) todas as semanas. Gostavam de trabalhá-las mais vezes ou acham que já fazem atividades suficientes? Todos – Mais! |
| | 3.º ano – A. M. | | F – Sim, mas gostava de trabalhar mais. (Todos concordaram) |
| | 4.º ano – D. | | M- Sim, todas as semanas, mas gostava de trabalhar mais estas áreas. F- Eu também gostava de trabalhar mais vezes. F – Eu também. Eu: Concordam todos? Ou há alguém que ache que já fazem atividades suficientes? Turma: Concordamos todos. |
| | 4.º ano – C. | | M – Sim, temos todas as semanas Artes (Visuais) e Música. (Todos responderam que gostavam de fazer mais). |
| Acham que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são diferentes das outras áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio)? Porquê? | 1.º/2.º ano – M. A. | | F – Eu acho diferentes, porque não fazemos as mesmas coisas. M – Estudo do Meio não é diferente, porque é quase igual às Expressões Plásticas. Porque é que é quase igual? M – Porque no livro de fichas também nos pedem para pintar. |
| | 1.º ano – A. | | F- Não são diferentes, porque também trabalhamos como nas outras. (Todos concordaram). |
| | 2.º ano – A. R. | | M – Diferentes, porque em Matemática e Português não podemos brincar tanto. F – Diferentes, porque trabalhamos mais Matemática e Português. M – Diferentes, porque em Matemática e Estudo do Meio ficamos mais cansados. |
| | 3.º ano – A. M. | | M – São diferentes, porque trabalhamos menos e não temos livros. |

| | | | |
|---|---|----------------------|---|
| | | | F – Também acho diferentes, porque trabalhamos mais em grupo. |
| | | 4.º ano – D. | M – Mais ou menos. Artes (Visuais) é um bocado parecida, porque também podemos desenhar números e letras. M- Eu acho que é mais ou menos igual porque, por exemplo, na matemática quando fazemos problemas temos de mostrar como pensámos e podemos fazer desenhos para explicar. F- Eu concordo, porque também podemos desenhar na Matemática e no Estudo do Meio. M- Eu também acho o Teatro parecido, porque se encaixa na área de Português. |
| | | 4.º ano – C. | F – São diferentes, porque aprendemos coisas diferentes. M – São diferentes, porque não cansam tanto como o Português e a Matemática. |
| Conhecer as representações das crianças relativamente às diferentes áreas de EA e as expectativas relativamente às aprendizagens que gostariam de fazer em relação a cada um delas o papel/importância que lhes atribuem na sua vida. | Quando se fala de Música o que é que vos vem logo à cabeça? O que acham que se aprende nas aulas de música? | 1.º/ 2.º ano – M. A. | M – Eu penso em Dança. F – Eu penso em cantar. M – Eu penso em montar uma Música. Então e o que é montar uma música? M – É criar uma música. |
| | | 1.º ano – A. | M – A dançar. M – Fazemos música e aprendemos a tocar. M – Aprendemos a cantar. F – Também vamos buscar instrumentos à biblioteca. M – Fazemos ritmos com o corpo. M – Fazemos jogos ao som da música. F – A professora X faz ritmos e notas e nós dizemos as notas ou temos de adivinhar. M- A professora mete vídeos e nós cantamos. |
| | | 2.º ano – A. R. | F – Cantamos, fazemos movimentos com o corpo, maracas com garrafas de iogurte. M – Aprendemos os sons e a família dos sons. F – Aprendemos a cantar e canções. |
| | | 3.º ano – A. M. | M – Aprendemos notas musicais, a cantar e a tocar alguns instrumentos. M – Aprendemos músicas novas e de outros estilos. |

| | | | |
|--|-----------------------|-------------------------|---|
| | | | F – Aprendemos a fazer instrumentos com materiais reciclados. |
| | | 4.º ano – D. | M – Aprendemos a expressar-nos. M – Aprendemos as notas musicais. M – Aprendemos a tocar instrumentos musicais. M – A tocar flauta, tambor, piano, xilofone... |
| | | 4.º ano – C. | M – A tocar instrumentos e a cantar. F – A cantar. F – Aprendemos letras de canções e ritmos com o corpo. |
| | E em relação à Dança? | 1.º/ 2.º ano – M. | F – Eu acho que se aprende a dançar ao ritmo da música. M – Aprende-se a Dançar. F – A dançar bem. |
| | | 1.º ano – A. | M – Aprendemos truques para a dança. Então que truques? M – Aprendemos formas de andar. M – A professora mete música para dançarmos. F- Aprendemos a tocar instrumentos. F – Praticamos muito para dançarmos bem. M – Dançamos muito e aprendemos a dançar. |
| | | 2.º ano – A. R. | F – Aprende-se a Dançar. |
| | | 3.º ano – A. M. | M – Aprende-se a dançar. |
| | | 4.º ano – D. | F – Aprendemos a dançar. M- Aprendemos a expressar-nos. M – A mostrar os sentimentos. |
| | | 4.º ano – C. | M – Aprendemos a Dançar. (todos os restantes deram a mesma resposta). |
| | | E em relação ao Teatro? | 1.º/ 2.º ano – M. A |
| | 1.º ano – A. | | M – Aprendemos a falar. M – Aprendemos dança. F – A fazer espetáculo. M – Aprendemos a não ter medo à frente de muita gente. |

| | | | |
|--|--|----------------------|---|
| | | | M – Aprendemos teatros com fantoches e falamos com os fantoches. M – Contamos histórias com fantoches. |
| | | 2.º ano – A.R. | M – A fazer teatros. |
| | | 3.º ano – A. M. | F – Aprende-se a fazer teatro. M – Aprende-se a representar. |
| | | 4.º ano – D. | M – Aprendemos a representar. M- Aprendermos a não ter medo do público. M – No teatro podemos ser o que quisermos, por exemplo polícias. |
| | | 4.º ano – C. | M – A representar personagens. F – A fazer Teatro. |
| | E em relação às Artes Visuais? | 1.º/ 2.º ano – M. A. | M – Aprende-se a desenhar e recortar. F – A desenhar e pintar coisas. |
| | | 1.º ano – A. | F – Fazemos desenhos das estações do ano. M- Pintura. F – Vemos às vezes coisas na rua e desenhamos. Prof - Ah sim vamos para a rua desenhar paisagens. M – Também fazemos colagens e recortes. |
| | | 2.º ano – A. R. | M – Pintar e desenhar. F – A recortar e colar materiais. M – Aprendemos a pintar com muitos materiais e fazemos figuras com barro. |
| | | 3.º ano – A. M. | F – Aprendemos a pintar, a desenhar, a recortar. M – Aprendemos a fazer colagens e a pintar com diferentes materiais. F – Também aprendemos a usar barro. |
| | | 4.º ano – D. | M - Aprendemos a desenhar melhor. M - Fazemos arte e expressamos os nossos sentimentos. F - Evoluímos a desenhar. M - Também aprendemos a escrever melhor, porque podemos fazer bandas desenhadas. |
| | | 4.º ano – C. | M – A desenhar e a pintar. M – A recortar e colar. F – Aprendemos a pintar e desenhar com lápis de cor, canetas e tintas. |
| | Para além do que aprendem aqui na escola, o que gostavam | 1.º/ 2.º ano – M. A. | |
| | | 1.º ano – A. | M - Aprender a fazer desenhos. |

| | | | |
|--|---|---------------------|--|
| | de aprender mais em cada uma destas áreas? | | <p>M - Aprender a tocar mais instrumentos. F- Aprender músicas novas. F- Gostava de dançar mais na rua. M- Aprender a tocar tambor. M – Aprender a tocar guitarra. M- Aprender mais música para chegar ao nível da minha mana. M – Gostava de aprender a tocar trompete. F – Aprender mais danças. M – Gostava de aprender a tocar mais música para fazer uma banda.</p> |
| | | 2.º ano – A.R. | <p>F – A Dançar e fazer coreografias. M – A pintar melhor. M – Gostava de fazer um teatro. M – Aprender a tocar instrumentos.</p> |
| | | 3.º ano – A. M. | <p>M – A tocar instrumentos. M – Gostava de aprender a dançar. F – Eu gostava de aprender a fazer teatros.</p> |
| | | 4.º ano – D. | <p>M - Gostava de aprender a tocar e a ler a pauta, mas ainda estou a aprender. M - Gostava de aprender coreografias.</p> |
| | | 4.º ano – C. | <p>M – A tocar instrumentos. F – A dançar. M – A dançar e cantar. F – A pintar melhor. M – A tocar guitarra.</p> |
| | Acham que é importante trabalhar estas áreas? Porquê? | 1.º/ 2.º ano – M.A. | <p>F – É importante, porque aprendemos a fazer coisas novas e é divertido. M – Sim, porque é divertido.</p> |
| | | 1.º ano – A. | <p>Sim (todos acharam importante). M – Porque é divertido. M – Porque faz bem ao corpo. M- Também porque faz bem ao corpo. F – Para aquecer um bocado quando acordamos. M - Porque gosto de ouvir música.</p> |
| | | 2.º ano – A. R. | <p>F – Sim, porque fazemos coisas divertidas. M – É importante, porque aprendemos a desenhar e a fazer Música.</p> |

| | | | |
|--|---|---------------------|--|
| | | 3.º ano – A. M. | M – Sim, porque são divertidas. M – Eu também acho importante, porque ficamos a conhecer mais músicas. F – Sim, porque é divertido e aprendemos mais coisas. |
| | | 4.º ano – D. | M – Eu acho importante, porque com as artes aprendemos a ser mais livres e a não ter tanto medo de expressarmos os nossos sentimentos às outras pessoas. M - Eu acho que sim, porque na dança nós temos liberdade. No teatro podemos seguir os nossos sonhos, porque podemos ser o que quisermos. M- Eu acho importante, porque podemos querer ser músicos ou pintores e é bom aprendermos um bocadinho de tudo. |
| | | 4.º ano – C. | M – Sim, porque aprendemos coisas diferentes e interessantes. M – Sim, porque fazemos coisas divertidas. F – Sim, porque nos divertimos. |
| | Em Português aprenderam a ler e a escrever, se não tivessem aprendido isso não podiam ler livros, anúncios, legendas na televisão, escrever cartas ou mensagens. Na matemática também aprendem muitas coisas importantes, por exemplo, fazer contas para poderem ir às compras e não serem enganados. No estudo do Meio também aprendem muitas coisas importantes para a vossa vida, como por exemplo as regras para poderem circular em segurança na via pública, etc. E em relação às áreas da EA, acham que também são | 1.º/ 2.º ano – M.A. | F – As artes são divertidas e importantes para aprendermos melhor a desenhar. F – Aprendemos a dançar e música. M – Aprender com os amigos é divertido. |
| | | 1.º ano – A. | F – Sim, são importantes na nossa vida (Todos concordaram). M – Porque a música nos faz falar mais baixo. A música acalma. M – Porque aprendemos a fazer movimentos. M – Quando nós treinamos cantamos músicas adormecemos os animais. F – Música é importante, porque aquece a voz e a Dança aquece o corpo. |
| | | 2.º ano – A. R. | F – Aprendemos a pintar. M – Aprendemos Música e podem-nos contratar para bandas. |
| | | | |

| | | | |
|--|---|----------------------|---|
| | importantes para a vossa vida? O que é que podem aprender nestas áreas que seja útil nas vossas vidas? | 3.º ano – A. M. | M – Aprendemos mais coisas sem ser o Português e a Matemática. F – Aprendemos a fazer coisas bonitas e que gostamos. M – Estas áreas ajudam a relaxar. |
| | | 4.º ano – D. | M - Por exemplo quando não estamos a fazer nada no nosso dia-a-dia, podemos estar a cantar, a pintar, podemos passar o tempo. M – Sim, são áreas boas para passar o tempo. São um bom passatempo. F – Estas áreas também nos ajudam a acalmar. M – Aprendemos a trabalhar com os outros. |
| | | 4.º ano – C. | F – Sim, porque podemos aprender a fazer expressões e música. M – Aprendemos a pintar e desenhar, a cantar. E assim podemos ser pintores ou cantores no futuro. F – É importante aprendermos um bocadinho de tudo. |
| | Já agora, tenho mais uma pergunta. Acham estas áreas mais ou menos importantes do que as restantes? Porquê? | 1.º/ 2.º ano – M. A. | F – O Português e a Matemática são mais importantes, porque trabalhamos mais. Mas as outras também são importantes para fazermos mini intervalos do Português e da Matemática e quando estamos todos a falar a professora diz para fazemos desenhos. M – Para mim são iguais. F – Ler e fazer contas é mais importante. M – Eu acho o Estudo do Meio mais importante. F – O Teatro é mais importante, porque temos de treinar muito e eu gosto. F – O Português e a Matemática são mais importantes. |
| | | 1.º ano – A. | M – É mais importante, porque eu gosto mais. M – O Português, a Matemática e o Estudo do Meio são mais importantes para estudarmos e passarmos de turma. F – Eu acho as duas importantes, porque podemos aprender nas duas. M – Eu acho o Português e a Matemática para passarmos de ano. F- Eu acho a Música mais importante, porque é a que mais gosto. |

| | | | |
|--|--|-----------------|--|
| | | | <p>M – Eu acho a Matemática, o Estudo do Meio e o Português mais importantes, porque aprendemos a contar dinheiro e os sinais.</p> <p>M – Eu acho a Matemática, o Português e o Estudo do meio, porque quero ser escritor e ir para a faculdade.</p> <p>M – Eu acho o Português e Matemática mais importantes, porque na Música podemos ir lá para fora e isso tudo, mas quando estamos a trabalhar temos de ficar na sala a aprender.</p> <p>M – Dança é mais importante, porque eu gosto mais.</p> |
| | | 2.º ano – A. R. | <p>M – Menos, porque no Português e na Matemática aprendemos a ler e a fazer contas e nas outras não.</p> <p>M – Menos, porque trabalhamos menos.</p> <p>F – Eu gosto mais de Música e de pintar, mas são menos importantes, porque aprendemos menos.</p> |
| | | 3.º ano – A. M. | <p>F – São menos, porque não temos testes.</p> <p>M – São iguais. Depende da profissão que quisermos ter.</p> <p>M – Eu acho que são um bocado menos, porque trabalhamos menos vezes.</p> |
| | | 4.º ano – D. | <p>M – Eu acho que todas as áreas importantes para o nosso futuro. Porque caso alguém queira ser pintor deve usar as Artes Visuais, se quiser ser matemático tem de saber Matemática.</p> <p>M – Eu também concordo com o meu colega. E porque também devemos saber todas as áreas, porque, por exemplo, um cantor também tem de saber escrever para criar as pautas.</p> <p>M - Para mim são todas iguais, mas também depende do futuro que essa criança ou essa pessoa queira. Se alguém quiser ser escritor tem de trabalhar mais o Português, se quiser ser músico tem de trabalhar mais a Música.</p> |
| | | 4.º ano – C. | <p>M – São menos, porque não aprendemos matéria.</p> <p>F – Menos, porque aprendemos mais no Português e na Matemática e não trabalhamos todos os dias.</p> <p>M – São iguais, mas estudamos mais no Português e na Matemática.</p> <p>M – Menos, porque precisamos do Português e da Matemática para irmos para a faculdade e das outras não.</p> |

ANEXO I. TRATAMENTO/ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Quais são as representações/conceções dos professores do 1.º ciclo relativamente ao papel/ contributo das áreas de EA na formação integral dos alunos e, em particular, na operacionalização das diferentes áreas de competências referidas no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

Tabela 8. Análise à questão "Por que razão considera que as áreas da EA fazem parte do currículo?"

| Questão | Docentes | Pelo valor Instrumental | Como factor privilegiado de articulação curricular | Pelo valor Intrínseco |
|--|---------------------|--|--|--|
| Por que razão considera que as áreas da EA fazem parte do currículo? | M. A. – 1.º/2.º ano | <u>"...e estas áreas são potenciadoras das outras áreas também."</u> | "...Eu trabalho muito com estas áreas e com a transversalidade." | "...Têm direito a expressar a sua criatividade e a ser-lhes oferecido tudo aquilo que eles possam gostar e desenvolver conhecimento nessas áreas." |
| | A. – 1.º ano | "...e nestas áreas eles aprendem a trabalhar em grupo e percebem que o seu desempenho individual influencia os pares ou os grupos e põe em causa o trabalho de todos os outros." | "Nós quando trabalhamos as expressões há uma interdisciplinaridade entre o português, entre a matemática com os ritmos, entre o estudo do meio..." | |
| | A. R. – 2.º ano | | <u>"...fazem uma interligação com as outras áreas e permite-nos trabalhar vários conteúdos, até de Português e Matemática..."</u> | |
| | A. M. – 3.º ano | | | "Porque o desenvolvimento da criança deve fazer-se em todas as suas dimensões..." |

| | | | | |
|--|------------------------|---|---|---|
| | D. – 4.º ano | <p>“Porque são um complemento e ajudam depois no desenvolvimento das outras áreas curriculares...”</p> <p>“Estimulam a atenção, o sentido crítico, a criatividade...”</p> | | |
| | C. – 4.º ano | | | <p>“O crescimento das crianças tem várias vertentes e todas elas devem ser trabalhadas em conjunto, uma vez que todos os aspetos contribuem para o seu desenvolvimento global.”</p> |
| | Prof. coadjuvante – L. | <p>“...são essenciais até para o desenvolvimento das outras disciplinas.”</p> | <p>“...desenvolvem nos alunos capacidades e competências que depois vão ser desenvolvidas no Português, na Matemática, em todas as áreas curriculares.”</p> | |

Tabela 9. Análise à questão "Qual o seu papel no processo de formação das crianças?"

| Questão | Docentes | Motivadoras | Desenvolvem a consciência e o domínio do corpo | Promovem um desenvolvimento integral | Desenvolvimento pessoal | Desenvolvem capacidades e conteúdos próprios | Outras |
|--|---------------------|---|---|--|-------------------------|--|-------------------------|
| Qual o seu papel no processo de formação das crianças? | M. A. – 1.º/2.º ano | “...são atividades mais lúdicas e, por isso, mais motivadoras.” | “...crianças trabalham a coordenação...” | “...são muito completas. As crianças desenvolvem capacidades muito diversificadas.” “... trabalham a coordenação, a memória e a cooperação.” | | | |
| | A. – 1.º ano | | “...fazer experimentação do próprio corpo deles...” “...áreas eles vêem todas as possibilidades de movimentação do corpo, da parte vocal e conseguem perceber até os limites do corpo deles.” | “...e dá-lhes possibilidades de evoluir a nível físico e mental.” | | | |
| | A. R. – 2.º ano | | | | | | “São áreas importantes, |

| | | | | | | | |
|--|-----------------|--|---------------------------------------|--|--|---|--|
| | | | | | | | até porque eles depois têm provas, para além do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, de Expressão Artística.” |
| | A. M. – 3.º ano | | | “...o desenvolvimento da criança processa-se de forma mais harmoniosa e completa.” | | “...despertam as crianças para talentos e capacidades, por vezes, ainda desconhecidas.” | |
| | D. – 4.º ano | | | “... são realmente importantes no desenvolvimento integral das crianças.” | “Ajudam-nos muito a ficar mais desinibidos em momentos em que estão mais expostos ou perante um público.” “E tornam-se mais críticos.” | | |
| | C. – 4.º ano | | “ desenvolver competências ligadas ao | | | | |

| | | | | | | | |
|--|------------------------|--------------------------|---|--|--|---|---|
| | | | conhecimento do corpo e à sua utilização, assim como o relacionamento com o mundo.” | | | | |
| | Prof. coadjuvante – L. | “... são motivadoras...” | | | “... áreas são fundamentais para os alunos ultrapassarem a timidez e aumentarem a sua autoestima...” | “...servem para as crianças aprenderem outros conteúdos e adquirir outras capacidades.” | “ elas acabam por ter uma transversalidad e às outras áreas e acabam por se complementar umas com as outras.” |

Tabela 10. Análise à questão sobre o documento *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*

| Questão | Docentes | Não identifica nenhuma área | Identifica algumas áreas | Identifica todas as áreas |
|--|---------------------|-----------------------------|--------------------------|--|
| No documento <i>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> encontram-se expressas 10 áreas de competências consideradas cruciais na formação dos alunos enquanto cidadãos. Assinale as áreas de competência para as quais, em sua opinião, o contributo da EA pode ser relevante. Para cada | M. A. – 1.º/2.º ano | | | “...acho que todas as áreas de expressão são potenciadoras de todas estas competências.” |
| | A. – 1.º ano | | | “... Eu penso que todas as áreas de EA contribuem para o desenvolvimento das áreas de competência do Perfil do |

| | | | | |
|--|------------------------|--|--|--|
| <p>uma dessas áreas de competência do <i>Perfil do Aluno</i>, identifique a(s) área(s) da EA que mais contribuem para o seu desenvolvimento.</p> | | | | Aluno..." |
| | A. R. – 2.º ano | | | " Eu penso que todas se cruzam." |
| | A. M. – 3.º ano | | | " Considero que todas as áreas das expressões podem ser relevantes e fundamentais na construção de todas as áreas de competência." |
| | D. – 4.º ano | | | "Eu penso que através das áreas de EA é possível trabalhar todas as áreas de competência do Perfil do Aluno." |
| | C. – 4.º ano | | | "Considero que todas as competências são trabalhadas através das áreas da EA." |
| | Prof. coadjuvante – L. | | | "... eu acho que são todas. Umás são mais evidentes do que outras, mas acabam por se relacionar todas." |

De que forma as práticas docentes ao nível da EA são influenciadas pelas experiências/ vivências artísticas ao longo do percurso escolar e pelas experiências e vivências artísticas fora da escola?

Tabela 11. Análise à questão "Ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, de que forma é que a EA esteve presente?"

| Questão | Docentes | Não estiveram presentes | 1.º ciclo | | | | | | 2.º ciclo | | | | | | Outros níveis de ensino |
|--|--------------------|-------------------------|--------------|--------------|--------------|---|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--|--------------|-------------------------|
| | | | 1 área | | 2 áreas | | 3 ou mais áreas | | 1 área | | 2 áreas | | 3 ou mais áreas | | |
| | | | Regularmente | Pontualmente | Regularmente | Pontualmente | Regularmente | Pontualmente | Regularmente | Pontualmente | Regularmente | Pontualmente | Regularmente | Pontualmente | |
| Ao longo dos 12 anos de escolaridade "obrigatória", de que forma é que a EA esteve presente? | M.A. – 1.º/2.º ano | | | | | | | | | | | | "Tive apenas no 5º e 6º ano Artes Visuais ..." | | |
| | A. – 1.º ano | | | | | "...no 1º ciclo, uma das professoras que tive fazia questão de nos ensinar umas músicas e | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | coreografias para as festas de natal, mas só o fazíamos naquela altura, não era nada trabalhado regularmente.” | | | | | | | | | | |
| | A.R. – 2.º ano | | | | | | | | | | | | | | | “Artes Visuais foi a única que estive presente e, talvez, por isso, aquela que costumo trabalhar mais com os meus alunos...” |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| A. M. – 3.º ano | | | | | | | | | | | | | | | A Música e as Artes Visuais estiveram presentes, mas penso que, agora, isso acontece de forma mais sistemática e com uma perspetiva diferente em relação ao peso da sua importância na formação do indivíduo. |
| D. – 4.º ano | | | “Na escola primária cantávamos o hino nacional e mais | | | | | | | | | | | | “No liceu tivemos canto coral com uma professora já muito idosa que fazia grupos de |

| | | | | | |
|--|-----------------------|--|--|---|--|
| para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? | | não foram trabalhadas) | | | |
| | A. – 1.º ano | Não mencionou nenhum contributo destas áreas, uma vez que foram pouco trabalhadas. | | | |
| | A. R. – 2.º ano | | | “ Artes Visuais foi a única que estive presente e, talvez, por isso, aquela que costumo trabalhar mais com os meus alunos e que me sinto mais à vontade.” | |
| | A. M. – 3.º ano | Não mencionou nenhum contributo destas áreas, uma vez que foram pouco trabalhadas. | | | |
| | D. – 4.º ano | Não mencionou nenhum contributo destas áreas, uma vez que foram pouco trabalhadas. | | | |
| | C. – 4.º ano | . | “...considero que esse facto (a ausência destas áreas ao longo do percurso) prejudicou a minha formação como pessoa, em todos os aspectos da minha personalidade.” | | |
| | Prof coadjuvante – L. | | | “Acho que foi mau não ter explorado mais estas áreas, porque se os professores tivessem trabalhado estas áreas eu se calhar tinha optado por | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|-------------------------------|--|
| | | | | Artes em vez de Humanidades.” | |
|--|--|--|--|-------------------------------|--|

Tabela 13. Análise à questão "Fora do meio escolar desenvolveu atividades de EA? Se sim, quais?"

| Questão | Docentes | Não desenvolveu | Desenvolveu em contexto associativo/recreativo | Desenvolveu em contexto familiar | Outras |
|---|--------------------|--|--|---|--|
| Fora do meio escolar desenvolveu atividades de EA? Se sim, quais? | M.A. – 1.º/2.º ano | | | “Para além disto, a minha família toca instrumentos e no Natal tínhamos a tradição de tocar e cantar juntos. Eu aprendi a tocar viola com os meus primos(...) Nas reuniões de família também aprendi a dançar, nomeadamente danças de salão, mas em contexto de festa.” | “Andei no Ballet quando tinha 5 anos.” |
| | A. – 1.º ano | “ Não, fora do meio escolar só fiz mesmo natação.” | | | |
| | A. R. – 2.º ano | | “Andei num grupo de Dança e ainda hoje gosto muito de dançar.” | | |
| | A. M. – 3.º ano | | “ Cresci numa família e | | |

| | | | | | |
|--|-----------------------|---|---|--|--------------------------------------|
| | | | num meio pequeno em que todos participávamos em atividades de caráter recreativo, cultural e desportivo. Era frequente a montagem de espetáculos onde predominava o teatro, a música e a elaboração de adereços.” | | |
| | D. – 4.º ano | “ Não, fora do meio escolar não trabalhei estas áreas.” | | | |
| | C. – 4.º ano | | “...e mais recentemente estive envolvida em grupos de teatro amador.” | | “ Tive aulas de piano em criança...” |
| | Prof coadjuvante – L. | “ Não, não trabalhei.” | | | |

Tabela 14. Análise à questão "De que forma é que as mesmas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?"

| Questão | Docentes | Desenvolvimento pessoal | | | | Desenvolvimento profissional | | Outras |
|--|----------|-------------------------|-----------|---------------------------|-------------------|------------------------------|----------------|--------|
| | | Interação com o outro | Emocional | Desenvolvimento artístico | Satisfação/prazer | Organização do grupo | Mais à vontade | |
| De que forma é que as mesmas contribuíram para | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|--|--|--|--|---|--|--|--|
| <p>o seu desenvolvimento pessoal e profissional?</p> | <p>M. A.– 1.º/2.º ano</p> | <p>“... à alegria de estar com os amigos <u>ao convívio com os outros</u> e, por isso, para mim são ferramentas essenciais.”</p> | <p>“Primeiro são coisas que ativam as tuas emoções e no meu caso estão ligadas a dias de festa, a dias de convívio. Portanto, são competências que aprendi em família, mas que estão diretamente ligadas às <u>emoções...</u>”</p> | | <p>“... à <u>alegria</u> de estar com os amigos ...”</p> | <p>“Eu ainda hoje, levo todos os dias a guitarra comigo para a escola e canto com eles, porque acho fundamental, até mesmo para eles aprenderem o respeito pelo outro, o falar apenas na sua vez, o estar em silêncio, o saber falar quando é</p> | | | |
|--|---------------------------|--|--|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | | | | | |
|--|-----------------|--|--|--|--|--|---|--|--|
| | | | | | | para falar e calar quando é para calar.” | | | |
| | A. R. – 2.º ano | | | | “ Andei num grupo de Dança e ainda hoje gosto muito de dançar” | | “Desde que tu gostes daquilo que estás a fazer, é fácil dares até aos pequenos. Se eu gosto de dançar...” | | |
| | A. M. – 3.º ano | | | | | | “Esta experiência foi fundamental quando tirei o meu curso e no início da minha lecionação” | | |

| | | | | | | | | | |
|--|--------------|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | o, uma vez que estas áreas já me eram familiares e sentia-me com algum à-vontade para as explorar com os meus alunos.” | | |
| | C. – 4.º ano | “...assim como para as relações interpessoais.” | | “Considero que todas estas atividades contribuíram muito para o meu <u>desenvolvimento artístico</u> e pessoal”. | | | | | |

Tabela 15. Análise à questão "Trabalha as áreas da EA com as crianças? Se sim, quais?"

| Questão | Docentes | Não trabalha | Trabalha só algumas | Todas as áreas | Observações |
|---------|----------|--------------|---------------------|----------------|-------------|
|---------|----------|--------------|---------------------|----------------|-------------|

| | | | | | |
|--|---------------------|--|--|--|---|
| Trabalha as áreas da EA com as crianças? Se sim, quais? | M. A. – 1.º/2.º ano | | | “ Eu gostava de trabalhar mais, mas trabalho todas.” | |
| | A. – 1.º ano | | | “ Sim, trabalhamos todas as semanas” (Todas as áreas) | Em coadjuvação nas áreas da Música, Expressão Dramática e Dança |
| | A. R. – 2.º ano | | | “ Trabalhamos todas as semanas.” (Todas as áreas) | |
| | A. M. – 3.º ano | | | “Tento trabalhar todas, mas as mais “privilegiadas” acabam por ser a área de Artes Visuais e de Música.” | |
| | D. – 4.º ano | | | “Sim, trabalhamos semanalmente.” (Todas as áreas). | Em coadjuvação nas áreas da Música, Expressão Dramática e Dança |
| | C. – 4.º ano | | | “Tento trabalhá-las todas com frequência semelhante, embora | |

| | | | | | |
|--|-----------------------|--|--|---|--|
| | | | | considere que trabalho mais as Artes Visuais, uma vez que não me sinto tão à vontade nas restantes, por falta de formação contínua nessas áreas.” | |
| | Prof coadjuvante – L. | | | “No nosso horário só temos duas horas de EA, a outra hora, que se destina às Artes Visuais é dada pelo titular de turma.” | |

Tabela 16. Análise à questão "Com que frequência trabalha as áreas de EA?"

| Questão | Docentes | Igual ou inferior a 4h | Igual ou superior a 4h | Observações |
|---|---------------------|--------------------------------------|--|-------------|
| Com que frequência trabalha as áreas de EA? | M. A. – 1.º/2.º ano | | “ No horário temos 4h e eu até penso que seja um peso bastante simpático, tendo em conta que também utilizo estas áreas em transversalidade com outras.” | |
| | A. – 1.º ano | “2h são dadas pela coadjuvante e são | | 2+2 |

| | | | | |
|--|-----------------|---|--|-----|
| | | destinadas para a Música, para a Dança e para a Expressão dramática. Temos ainda 2h destinadas para as Artes Visuais, mas essa área costumo trabalhar sozinha com eles.” | | |
| | A. R. – 2.º ano | | | |
| | A. M. – 3.º ano | | | |
| | D. – 4.º ano | “ Temos 4h semanais para as áreas de EA.” “ Dessas 4h, duas delas são trabalhadas com a professora coadjuvante e são destinadas à Música, à Expressão Dramática e à Dança.” | | 2+2 |
| | C. – 4.º ano | “ Os currículos das restantes áreas são tão densos que acabam, erradamente, por “nos roubar” tempo que deveria ser dedicado às AE.” | | |

A formação inicial que concede habilitação profissional para a docência prepara os professores para trabalhar as áreas da EA com as crianças?

Tabela 17. Análise à questão "Na sua formação de nível superior teve unidades curriculares relacionadas com as áreas de EA? Se sim, quais?"

| Questão | Docentes | Todas estiveram presentes | Apenas algumas estiveram presentes | Nenhuma esteve presente | Outras |
|---------|----------|---------------------------|------------------------------------|-------------------------|--------|
|---------|----------|---------------------------|------------------------------------|-------------------------|--------|

| | | | | | |
|---|-----------------------|--|---|--|--|
| Na sua formação de nível superior (formação inicial) teve unidades curriculares relacionadas com as áreas de EA? Se sim, quais? | M. A.– 1.º/2.º ano | “ No curso de Educação Básica sim...” | | | |
| | A. – 1.º ano | “ Sim, tive Música, Expressão Dramática, Artes Visuais e Dança.” | | | |
| | A. R. – 2.º ano | | “Tive Expressão Dramática, Plástica e Música.” | | |
| | A. M. – 3.º ano | “Sim, todas.” | | | |
| | D. – 4.º ano | “ Sim, tive todas.” | | | |
| | C. – 4.º ano | “ Sim, todas.” | | | |
| | Prof coadjuvante – L. | | “ Sim tive. Tive Movimento e Drama e a área de Música.” | | |

Tabela 18. Análise à questão "Considera que lhe deram a preparação necessária para trabalhar estas áreas com as crianças?"

| Questão | Docentes | Não | Não totalmente | Sim | Outras |
|--|---------------------|-----|---|-----|--------|
| Considera que lhe deram a preparação necessária para trabalhar estas áreas | M. A. – 1.º/2.º ano | | “Acho que sabe sempre a pouco. Depende sempre dos professores que estão à frente da unidade | | |

| | | | | | |
|------------------|-----------------|--|--|---|--|
| com as crianças? | | | curricular e do tempo que têm. Mas tudo o que me foi transmitido foi útil e pertinente e aprendi com todos os professores.” | | |
| | A. – 1.º ano | | | “ Sim, considero, porque tive a oportunidade de experimentar vários materiais e fazer diversas atividades.” | |
| | A. R. – 2.º ano | | “ Tu depois vais perceber que por muitos conteúdos que te dêem, o essencial tu vais aprender sozinha. Sozinha e com a ajuda de colegas mais velhos, mais experientes. Quando tu chegas a uma sala, tu tens a bagagem, conheces os conteúdos, mas a forma de chegar a eles tu vais aprendendo com a prática e com as tuas colegas.” | | |
| | A. M. – 3.º ano | | “ Ajudaram bastante na medida em que aprendi muito e reforçaram o | | |

| | | | | | |
|--|-----------------------|--------------------------|--|--|--|
| | | | entusiasmo que já tinha por estas áreas. Acredito que todos somos diferentes e há, naturalmente, indivíduos com mais apetência para umas áreas do que outras, daí a importância da formação que, dependendo das pessoas, pode não ser o suficiente.” | | |
| | D. – 4.º ano | “Não, não acho de todo.” | | | |
| | C. – 4.º ano | “Não.” | | | |
| | Prof coadjuvante – L- | “ Não, não deram.” | | | |

Tabela 19. Análise à questão "Se respondeu que não, o que considera que deveria ter sido diferente?"

| Questão | Docentes | Maior duração | Valorização das áreas artísticas (no próprio contexto de formação) | Ligação à prática | Outras |
|---|---------------------|--|--|-------------------|--------|
| Se respondeu que não, o que considera que | M. A. – 1.º/2.º ano | “Acho que sabe sempre a pouco. Depende | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------|-----------------|--|--|---|--|
| deveria ter sido diferente? | | sempre dos professores que estão à frente da unidade curricular e do tempo que têm...” | | | |
| | A. R. – 2.º ano | “... acho que devíamos ter tido durante mais tempo estas disciplinas. Porque o Português e a Matemática foram áreas muito mais trabalhadas do que as restantes e, por isso, é normal que os professoras se sintam mais à-vontade nestas áreas do que nas restantes.” | | “Apesar de achar que, como referi anteriormente, por muitos conteúdos que nos dêem aprendemos é com a prática...” | |
| | D. – 4.º ano | “ Acho que deveríamos ter tido mais tempo destas áreas. Foi pouco tempo, não trabalhámos o suficiente quando | | | |

| | | | | | |
|--|-----------------------|--|--|--|--|
| | | comparando com outras áreas.” | | | |
| | C. – 4.º ano | “ Acho que as unidades curriculares não tiveram a duração necessária.” | | | |
| | Prof coadjuvante – L. | | “ Acho que nos deviam ter inculido mais a importância destas áreas. Porque os professores davam a entender que o Português e a Matemática é que eram muito importantes e as restantes áreas nem tanto e nós ficámos com esta ideia enraizada.” | | |

Qual a importância/papel que as crianças atribuem às áreas de EA?

Tabela 20. Análise à questão "Acham que as áreas de EA são diferentes das restantes? Porquê?"

| Questão | Turmas | Diferentes | Algumas áreas são semelhantes | Semelhantes |
|---|---------------------|--|--|---|
| Acham que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são diferentes das outras áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio)? Porquê? | M. A. – 1.º/2.º ano | F – Eu acho diferentes, porque não fazemos as mesmas coisas. | M – Estudo do Meio não é diferente, é quase igual às Expressões Plásticas, porque no livro de fichas também nos pedem para pintar. | |
| | A. – 1.º ano | | | F- Não são diferentes, porque também trabalhamos como nas outras. (Todos concordaram). |
| | A. R. – 2.º ano | M – Diferentes, porque em Matemática e Português não podemos brincar tanto. F – Diferentes, porque trabalhamos mais Matemática e Português. M – Diferentes, porque em Matemática e Estudo do Meio ficamos mais cansados. | | |
| | A. M. – 3.º ano | M – São diferentes, porque trabalhamos menos e não temos livros. F – Também acho diferentes, porque trabalhamos mais em grupo. | | |
| | D. – 4.º ano | | | M – Mais ou menos. Artes (Visuais) é um bocado parecida, porque também podemos desenhar números e letras. M- Eu acho que é mais ou menos igual porque, por exemplo, na matemática quando fazemos |

| | | | | |
|--|--------------|---|---|--|
| | | | | <p>problemas temos de mostrar como pensámos e podemos fazer desenhos para explicar.</p> <p>F- Eu concordo, porque também podemos desenhar na Matemática e no Estudo do Meio.</p> <p>M- Eu também acho o Teatro parecido, porque se encaixa na área de Português.</p> |
| | C. – 4.º ano | <p>F – São diferentes, porque aprendemos coisas diferentes.</p> <p>M – São diferentes, porque não cansam tanto como o Português e a Matemática.</p> | . | |

Tabela 21. Análise à questão "Acham que é importante trabalhar estas áreas?"

| Questão | Turmas | Sim | Apenas algumas áreas | Não |
|---|---------------------|---|----------------------|-----|
| Acham que é importante trabalhar estas áreas? | M. A. – 1.º/2.º ano | Todos consideraram estas áreas importantes. | | |
| | A. – 1.º ano | Todos consideraram estas áreas importantes. | | |
| | A. R. – 2.º ano | Todos consideraram estas áreas importantes. | | |
| | A. M. – 3.º ano | Todos consideraram estas áreas importantes. | | |
| | D. – 4.º ano | Todos consideraram estas áreas importantes. | | |

| | | | | |
|--|--------------|---|--|--|
| | | importantes. | | |
| | C. – 4.º ano | Todos consideraram estas áreas importantes. | | |

Tabela 22. Análise à questão "Porque razão é que estas áreas são importantes?"

| Questão | Turmas | Aprendem novos conteúdos/ capacidades | São áreas divertidas | Benéficas para o corpo | Desenvolvem capacidades úteis para as suas futuras profissões | Outras |
|---|---------------------|--|--|--|--|---|
| Porque razão é que estas áreas são importantes? | M. A. – 1.º/2.º ano | F – É importante, porque aprendemos a fazer coisas novas... | M – Sim, porque é divertido. | | | |
| | A. – 1.º ano | | M – Porque é divertido. | M – Porque faz bem ao corpo. M- Também porque faz bem ao corpo. | | F – Para aquecer um bocado quando acordamos. M - Porque gosto de ouvir música. |
| | A. R. – 2.º ano | M – É importante, porque aprendemos a desenhar e a fazer Música. | F – Sim, porque fazemos coisas divertidas. | | | |
| | A. M. – 3.º ano | F – Sim, porque é divertido e aprendemos mais coisas. | M – Sim, porque são divertidas. | | | M – Eu também acho importante, porque ficamos a conhecer mais músicas. |
| | D. – 4.º ano | | | | M- Eu acho importante, porque podemos querer ser músicos ou pintores e | M – Eu acho importante, porque com as artes aprendemos a ser |

| | | | | | | |
|--|--------------|---|---|--|---|---|
| | | | | | é bom aprendermos um bocadinho de tudo. | mais livres e a não ter tanto medo de expressarmos os nossos sentimentos às outras pessoas. M - Eu acho que sim, porque na dança nós temos liberdade. No teatro podemos seguir os nossos sonhos, porque podemos ser o que quisermos. |
| | C. – 4.º ano | M – Sim, porque aprendemos coisas diferentes e interessantes. | M – Sim, porque fazemos coisas divertidas. F – Sim, porque nos divertimos. | | | |

Tabela 23. Análise à questão "O que é que podem aprender nestas áreas que seja útil nas vossas vidas?"

| Questão | Turmas | Novos conteúdos/ capacidades | Trabalhar com outros | Relaxar/ acalmar | Capacidades úteis para as suas futuras profissões | Outras |
|---|---------------------|---|---|------------------|---|--------|
| Em Português aprenderam a ler e a escrever, se não tivessem aprendido isso não podiam ler livros, anúncios, | M. A. – 1.º/2.º ano | F – As artes são divertidas e importantes para aprendermos melhor a desenhar. F – Aprendemos a | M – Aprender com os amigos é divertido. | | | |

| | | | | | | |
|---|-----------------|---|---|--|--|--|
| <p>legendas na televisão, escrever cartas ou mensagens. Na matemática também aprendem muitas coisas importantes, por exemplo, fazer contas para poderem ir às compras e não serem enganados. No estudo do Meio também aprendem muitas coisas importantes para a vossa vida, como por exemplo as regras para poderem circular em segurança na via pública, etc. E em relação às áreas da EA, acham que também são importantes para a vossa vida? O que é que podem aprender nestas áreas que seja útil nas vossas vidas?</p> | | dançar e música. | | | | |
| | A. – 1.º ano | M – Porque aprendemos a fazer movimentos. | | M – Porque a música nos faz falar mais baixo. A música acalma. | | <p>M – Quando nós treinamos cantamos músicas adormecemos os animais.</p> <p>F – Música é importante, porque aquece a voz e a Dança aquece o corpo.</p> |
| | A. R. – 2.º ano | F – Aprendemos a pintar. | | | M – Aprendemos Música e podem-nos contratar para bandas. | |
| | A. M. – 3.º ano | | | M – Estas áreas ajudam a relaxar. | | <p>M – Aprendemos mais coisas sem ser o Português e a Matemática.</p> <p>F – Aprendemos a fazer coisas bonitas e que gostamos.</p> |
| | D. – 4.º ano | | M – Aprendemos a trabalhar com os outros. | F – Estas áreas também nos ajudam a acalmar. | | <p>M - Por exemplo quando não estamos a fazer nada no nosso dia-a-dia, podemos estar a cantar, a pintar, podemos passar o tempo.</p> |

| | | | | | | |
|--|--------------|---|--|--|---|---|
| | | | | | | M – Sim, são áreas boas para passar o tempo. São um bom passatempo. |
| | C. – 4.º ano | F – Sim, porque podemos aprender a fazer expressões e música. | | | M – Aprendemos a pintar e desenhar, a cantar. E assim podemos ser pintores ou cantores no futuro. | F – É importante aprendermos um bocadinho de tudo. |

Tabela 24. Análise à questão "Acham estas áreas mais ou menos importantes do que as restantes? Porquê?"

| Questão | Turmas | Mais importantes | | Igualmente importantes | | Menos importantes | | | |
|--|---------------------|---|---|---|--------------------------------|-------------------|---|---|---|
| | | Porque gosto mais | Quero seguir uma destas áreas no futuro | Devemos aprender um bocado de tudo/ aprendemos em todas as áreas | Depende da profissão vamos ter | Trabalhamos menos | Não são precisas para a faculdade/ passar de ano | Não temos testes | Não aprendemos conteúdos tão importantes |
| Acham estas áreas mais ou menos importantes do que as restantes? Porquê? | M. A. – 1.º/2.º ano | | | | | | | | |
| | A. – 1.º ano | M – É mais importante, porque eu gosto mais. M - Eu acho a Música mais importante, | | F– Eu acho as duas importantes, porque podemos aprender nas duas. | | | M – O Português, a Matemática e o Estudo do Meio são mais | M – Eu acho o Português e Matemática mais importantes, porque | M – Eu acho a Matemática, o Estudo do Meio e o Português mais |

| | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|---|--|--|--|--|---|---|--|--|
| | | <p>porque é a que mais gosto.</p> <p>M – Dança é mais importante, porque eu gosto mais.</p> | | | | | <p>importantes para estudarmos e passarmos de turma.</p> <p>M – Eu acho o Português e a Matemática para passarmos de ano.</p> <p>M – Eu acho a Matemática, o Português e o Estudo do meio, porque quero ser escritor e ir para a faculdade.</p> | <p>na Música podemos ir lá para fora e isso tudo, mas quando estamos a trabalhar temos de ficar na sala a aprender.</p> | <p>importantes, porque aprendemos a contar dinheiro e os sinais.</p> | |
| | A. R. – 2.º ano | | | | | | M – Menos, porque trabalhamos menos. | | | M – Menos, porque no Português e na Matemática |

| | | | | | | | | | |
|--|-----------------|--|--|--|--|--|---|--|---|
| | | | | | | F – Eu gosto mais de Música e de pintar, mas são menos importantes, porque aprendemos menos. | | | a aprendemos a ler e a fazer contas e nas outras não. |
| | A. M. – 3.º ano | | | | M – São iguais. Depende da profissão que quisermos ter. | M – Eu acho que são um bocado menos, porque trabalhamos menos vezes. | F – São menos, porque não temos testes. | | |
| | D. – 4.º ano | | | M – Eu também concordo com o meu colega. E porque também devemos saber todas as áreas, porque, por exemplo, um cantor também tem de saber escrever para criar as pautas. | M – Eu acho que todas as áreas importantes para o nosso futuro. Porque caso alguém queira ser pintor deve usar as Artes Visuais, se quiser ser matemático tem de saber Matemática. | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|--------------|--|--|--|---|---|---|--|
| | | | | | M - Para mim são todas iguais, mas também depende do futuro que essa criança ou essa pessoa queira. Se alguém quiser ser escritor tem de trabalhar mais o Português, se quiser ser músico tem de trabalhar mais a Música. | | | |
| | C. – 4.º ano | | | | | M – São menos, porque não aprendem os matéria. F – Menos, porque aprendem os mais no Português e na Matemática e não trabalham os todos os dias. | M – Menos, porque precisamos do Português e da Matemática para irmos para a faculdade das outras não. | |

De que forma as práticas docentes influenciam as representações das crianças relativamente às áreas de EA?

Tabela 25. Análise à questão "Quando se fala de Música o que é que vos vem logo à cabeça? O que acham que se aprende nas aulas de Música"?

| Questão | Turmas | Cantar | Tocar instrumentos | Notas musicais | Criar músicas | Percussão corporal | Outras |
|---|---------------------|---|--|---|---|-------------------------------------|--|
| Quando se fala de Música o que é que vos vem logo à cabeça? O que acham que se aprende nas aulas de música? | M. A. – 1.º/2.º ano | F – Eu penso em cantar. | | | M – Eu penso em montar uma Música. Então e o que é montar uma música? M – É criar uma música. | | M – Eu penso em Dança. |
| | A. – 1.º ano | M – Aprendemos a cantar. M- A professora mete vídeos e nós cantamos. | M – Fazemos música e aprendemos a tocar. F – Também vamos buscar instrumentos à biblioteca. | F – A professora X faz ritmos e notas e nós dizemos as notas ou temos de adivinhar. | | M – Fazemos ritmos com o corpo. | M – A dançar. |
| | A. R. – 2.º ano | F – Aprendemos a cantar e canções. | | M – Aprendemos os sons e a família dos sons. | | F – Fazemos movimentos com o corpo. | F – Fazemos maracas com garrafas de iogurte. |

| | | | | | | | |
|--|-----------------|--------------------------|---|-----------------------------------|--|--|--|
| | | | | | | | M – Aprendemos os sons e a família dos sons. |
| | A. M. – 3.º ano | M – Aprendemos a cantar. | M – Aprendemos a tocar alguns instrumentos. | M – Aprendemos notas musicais. | | | M – Aprendemos músicas novas e de outros estilos. F – Aprendemos a fazer instrumentos com materiais reciclados. |
| | D. – 4.º ano | | M – Aprendemos a tocar instrumentos musicais. M – A tocar flauta, tambor, piano, xilofone... | M – Aprendemos as notas musicais. | | | M – Aprendemos a expressar-nos. |
| | C. – 4.º ano | F – A cantar. | M – A tocar instrumentos e a cantar. | | | F – Aprendemos letras de canções e ritmos com o corpo. | |

Tabela 26. Análise à questão "O que acham que se aprende nas aulas de Dança?"

| Questão | Turmas | Dançar | Dançar ao ritmo da música | Diferentes formas de andamento | Outras |
|---------|--------|--------|---------------------------|--------------------------------|--------|
|---------|--------|--------|---------------------------|--------------------------------|--------|

| | | | | | |
|-----------------------|---------------------|---|---|---------------------------------|---|
| E em relação à Dança? | M. A. – 1.º/2.º ano | M – Aprende-se a Dançar. F – A dançar bem. | F – Eu acho que se aprende a dançar ao ritmo da música. | | |
| | A. – 1.º ano | F – Praticamos muito para dançarmos bem. M – Dançamos muito e aprendemos a dançar. | | M – Aprendemos formas de andar. | F- Aprendemos a tocar instrumentos. |
| | A. R. – 2.º ano | F – Aprende-se a Dançar. | | | |
| | A. M. – 3.º ano | M – Aprende-se a dançar. | | | |
| | D. – 4.º ano | F – Aprendemos a dançar. | | | M- Aprendemos a expressar-nos. M – A mostrar os sentimentos. |
| | C. – 4.º ano | M – Aprendemos a Dançar. | | | |

Tabela 27. Análise à questão "O que acham que se aprende nas aulas de Teatro?"

| Questão | Turmas | A fazer Teatro | Representar | A fazer/montar espetáculos | Outras |
|-------------------------|---------------------|----------------|--------------------|----------------------------|--------------------------|
| E em relação ao Teatro? | M. A. – 1.º/2.º ano | | M – A representar. | | M – A imitar e a dançar. |
| | A. – 1.º ano | | | F – A fazer espetáculo. | M – Aprendemos a falar. |

| | | | | | |
|--|-----------------|--------------------------------|--------------------------------|--|---|
| | | | | | <p>M – Aprendemos dança.</p> <p>M – Aprendemos a não ter medo à frente de muita gente.</p> <p>M – Aprendemos teatros com fantoches e falamos com os fantoches.</p> <p>M – Contamos histórias com fantoches.</p> |
| | A. R. – 2.º ano | M – A fazer teatros. | | | |
| | A. M. – 3.º ano | F – Aprende-se a fazer teatro. | M – Aprende-se a representar. | | |
| | D. – 4.º ano | | M – Aprendemos a representar. | | <p>M- Aprendermos a não ter medo do público.</p> <p>M – No teatro podemos ser o que quisermos, por exemplo polícias.</p> |
| | C. – 4.º ano | F – A fazer Teatro. | M – A representar personagens. | | |

Tabela 28. Análise à questão "O que acham que se aprende nas aulas de Artes Visuais?"

| Questão | Turmas | Pintar | Desenhar | Recortar | Fazer colagens | Outras |
|--------------------------------|---------------------|--|---|----------------------------------|-------------------------------------|--|
| E em relação às Artes Visuais? | M. A. – 1.º/2.º ano | M – Aprende-se a desenhar. F – (...) e pintar coisas. | F – A desenhar. | M – Aprende-se (...) e recortar. | | |
| | A. – 1.º ano | M- Pintura. | F – Fazemos desenhos das estações do ano. F – Vemos às vezes coisas na rua e desenhamos. | M – (...) e recortes. | M – Também fazemos colagens. | |
| | A. R. – 2.º ano | M – Aprendemos a pintar com muitos materiais... M – Pintar... | M – (...) desenhar. | F – A recortar... | F – (...) colar materiais. | M – (...) fazemos figuras com barro. |
| | A. M. – 3.º ano | M – Aprendemos (...) a pintar com diferentes materiais. | F – Aprendemos a desenhar. | F – Aprendemos (...) a recortar. | M – Aprendemos a fazer colagens ... | F – Também aprendemos a usar barro. |
| | D. – 4.º ano | | M - Aprendemos a desenhar melhor. F - Evoluímos a desenhar. | | | M - Fazemos arte e expressamos os nossos sentimentos. M - Também aprendemos a |

| | | | | | | |
|--|--------------|-------------------------------|--|-------------------|------------------|---|
| | | | | | | escrever melhor, porque podemos fazer bandas desenhadas. |
| | C. – 4.º ano | F – Aprendemos a pintar... | F – (...) desenhar com lápis de cor, canetas e tintas. | M – A recortar... | M – (...) colar. | |

ANEXO J. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA OS DIRETORES DOS AGRUPAMENTOS

Exmo (a) Senhor (a) Diretor(a)

Do Agrupamento de Escolas _____

Eu, Ana Filipa Caldeira Gageiro Bica, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), venho por este meio solicitar a sua autorização para recolher dados no âmbito do meu Relatório Final de mestrado. A minha questão investigativa incide sobre as várias áreas da Educação Artística, sendo meu propósito conhecer as representações e o papel que lhes é atribuído no processo de formação das crianças, quer pelos docentes, quer pelas próprias crianças. Neste sentido, e de forma a recolher a informação que este estudo envolve, necessito de entrevistar professores do 1º CEB e os seus respetivos alunos.

Venho, assim, solicitar autorização para realizar as entrevistas com as turmas do 1.º CEB, sendo que as mesmas serão objeto de registo áudio, que ficará na minha posse e será utilizado única e exclusivamente para a realização do presente estudo, não sendo utilizados, nem divulgados, quaisquer dados que possam conduzir à identificação das crianças, dos docentes e da instituição.

Na expectativa de que me seja concedida esta autorização, solicito que me informe sobre os procedimentos que devo cumprir, nomeadamente, sobre a necessidade, ou não, de consentimento dos encarregados de educação das crianças envolvidas.

Antecipadamente grata pela atenção que este meu pedido, certamente, merecerá, subscrevo-me, com os melhores cumprimentos,

Ana Bica

ANEXO K. EXERCÍCIO AUTOREFLEXIVO

- Porque razão considera que as áreas da EA fazem parte do currículo?

Acho que estas áreas fazem parte do currículo, porque são áreas que permitem desenvolver todas as áreas de competência expressas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Assim sendo, são áreas muito completas, visto que desenvolvem competências sociais e pessoais, ao mesmo tempo que proporcionam prazer e aprendizagens relacionadas com os conteúdos das próprias áreas. Estas áreas fazem, igualmente, parte do currículo, visto que as crianças devem ter a oportunidade de trabalhar todas as áreas para que na altura em que tiverem de decidir a área que querem seguir, façam uma escolha mais consciente e segura, tendo em consideração as suas aptidões e interesses. São, ainda, áreas motivadoras que tanto podem ser utilizadas para facilitar/potenciar as aprendizagens relacionadas com os conteúdos de outras áreas como constituem um meio privilegiado de articulação curricular.

- Qual o papel destas áreas no processo de formação das crianças?

Estas áreas permitem que as crianças aprendam a expressar-se de diferentes formas, desenvolvam a consciência e domínio do corpo, desenvolvam competências sociais (aprendem a trabalhar em grupo, a respeitar o outro) e pessoais (desenvolvem a autoestima, pensamento crítico e criativo) e descubram capacidades e aptidões relacionadas com as artes. Para além disso, estas áreas são motivadoras e proporcionam momentos de prazer e relaxamento.

- No documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* encontram-se expressas 10 áreas de competências consideradas cruciais na formação dos alunos enquanto cidadãos. Assinale as áreas de competência para as quais, em sua opinião, o contributo da EA pode ser relevante. Para cada uma dessas áreas de competência do *Perfil do Aluno*, identifique a(s) área(s) da EA que mais contribuem para o seu desenvolvimento.

Considero que através de todas as áreas da EA é possível desenvolver as competências expressas no Perfil do aluno.

- Para cada uma das áreas da EA (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), quais os conteúdos que considera mais relevantes? O que prioriza nas atividades que desenvolve nas áreas da EA?

Não consigo identificar os conteúdos que considero mais relevantes para cada uma destas áreas sem os pesquisar primeiramente, uma vez que não conheço todos os conteúdos para cada área (ou conheço poucos conteúdos de cada uma destas áreas). Se esta pergunta me fosse colocada no âmbito das restantes áreas, iria muito mais facilmente identificar os conteúdos que considero mais relevantes, uma vez que foram trabalhados regularmente ao longo da minha escolaridade

obrigatória e muito falados na formação inicial, visto que as unidades curriculares relacionadas com Português, Matemática e Estudo do Meio estiveram presentes em todos os semestres do curso e com uma carga horária muito maior do que as que incidiam nas áreas da EA. Desta forma, até na própria formação inicial é dada maior relevância às áreas do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. Nestas atividades priorizo a experimentação, a exploração de diferentes espaços e materiais, o trabalho de grupo e a diversão/o prazer. Considero, ainda, de enorme importância que as crianças tenham a oportunidade de observar tanto os colegas como o professor, de modo a verem as ideias dos outros para se inspirarem e criarem as suas. Por exemplo, acho fundamental que numa aula de dança o professor não diga apenas para as crianças dançarem de uma certa forma, mas que seja capaz de o demonstrar, de exemplificar, de forma a que as crianças entendam que podem deslocar-se por toda a sala ou até mesmo permanecer no mesmo local, explorando os diferentes níveis espaciais.

- Ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, de que forma é que a EA esteve presente? Que aprendizagens realizou?

As Artes Visuais estiveram presentes de forma regular no 1.º, 2.º e 3.º ciclo. Tinha todas as semanas 1h ou 2h horas destinadas a esta área. No 1.º ciclo trabalhei Artes Plásticas com duas professoras especialistas na área e não com a professora titular. Tive sempre a oportunidade de desenvolver diversas atividades e experimentar diferentes materiais. Também tive Música no 2.º ciclo, de forma regular, contudo, apenas me recordo de cantar em conjunto com os meus colegas e sei que nos eram transmitidos conteúdos e que tínhamos testes de avaliação sobre os mesmos. O Teatro e a Dança nunca tive de forma regular em nenhum nível de ensino e só trabalhei estas áreas no 1.º ciclo, perto do dia da escola, uma vez que apresentávamos sempre alguma coreografia e/ou teatro neste dia.

- Qual considera ter sido o seu contributo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Considero que o facto de ter trabalhado de forma regular e durante vários anos Artes Visuais se traduziu num maior à-vontade a trabalhar esta área com as crianças. Adquiri mais conhecimentos nesta área, principalmente no que diz respeito aos conteúdos que são abordados nesta área. Pelo contrário, nas restantes áreas da EA, nas quais tive menos **vivências no meio escolar**, tenho mais dificuldade em planificar atividades para desenvolver com as crianças, pelo facto de não dominar tanto os conteúdos destas áreas e necessitar de fazer um trabalho de pesquisa maior para realizar atividades nestas áreas. Quanto ao contributo das Artes Visuais para o meu desenvolvimento pessoal, realço o facto de esta área ser uma das que mais gosto de trabalhar quando quero relaxar e das poucas nas quais não me sinto constrangida/desconfortável ao partilhar trabalhos (por exemplo: não me sinto envergonhada em mostrar trabalhos de Artes Visuais, apesar de considerar que não é a área para a qual tenho mais talento, mas sinto-me

muito nervosa em cantar ou representar apesar de considerar que tenho mais aptidão do que para Artes Visuais).

- Fora do meio escolar desenvolveu atividades de EA? Se sim, quais? Que aprendizagens realizou? De que forma é que as mesmas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Fora do meio escolar fiz ballet durante dois anos (dos 4 aos 6) e também fiz hip-hop e jazz durante um ano, mas já mais velha (tinha talvez 11/12 anos). Com estas experiências desenvolvi a consciência e o domínio do corpo, a criatividade (para inventar coreografias/movimentos), a autoestima, trabalhei a memória (das coreografias) e adquiri um enorme gosto pela Dança. Para além disso, aprendi a trabalhar em grupo e a respeitar as opiniões dos outros. Apesar de ter trabalhado esta área em criança, e disso ter sido fundamental para o meu desenvolvimento pessoal, estas experiências não foram suficientes para que tivesse mais facilidade em planificar atividades de Dança com as crianças. Isto porque, não tendo trabalhado esta área no meio escolar, e sendo o *Ballet* e o *Hip-hop* danças com características tão próprias, não sei o que se espera desta área na escola e quais os principais conteúdos a trabalhar.

- Na sua formação de nível superior (formação inicial) teve unidades curriculares relacionadas com as Expressões Artísticas? Se sim, quais?

Sim, Música, Teatro e Artes Visuais.

- Considera que lhe deram a preparação necessária para trabalhar estas áreas com as crianças? Se respondeu que não, o que considera que deveria ter sido diferente?

Não totalmente. Atualmente, temos o trabalho facilitado, uma vez que facilmente temos acesso aos documentos curriculares que nos dão a conhecer os conteúdos e os objetivos a alcançar com estas áreas. No entanto, se tal não fosse possível, seria muito difícil trabalhar Música, Teatro e até mesmo Dança com as crianças. Acho que algumas unidades curriculares não tiveram a duração necessária e deveria ter existido uma maior ligação à prática.

- Qual é, na sua ótica, o impacto da inexistência de um trabalho rigoroso e regular ao nível da EA na formação das crianças? Dito de outra forma, o que é que as crianças perdem por não trabalharem estas áreas?

Perdem oportunidades de aprender outras formas para se expressarem, de desenvolverem a consciência e o domínio do seu corpo, de explorarem o seu corpo, o espaço, diferentes materiais e de trabalharem em grupo. Perdem também a oportunidade de se apresentarem perante um público e de ultrapassarem a sua timidez, de ganhar confiança, de comunicar. Para além disso, perdem por não conhecerem todas as suas aptidões e capacidades e por não adquirirem conhecimentos relacionados com estas áreas.

