

Diálogos entre o Português e as Expressões Artísticas na escola

Relatório de estágio

Nuno Filipe Sousa Almeida

Mestrado em

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



Diálogos entre o Português e as Expressões Artísticas na escola

Relatório de Estágio

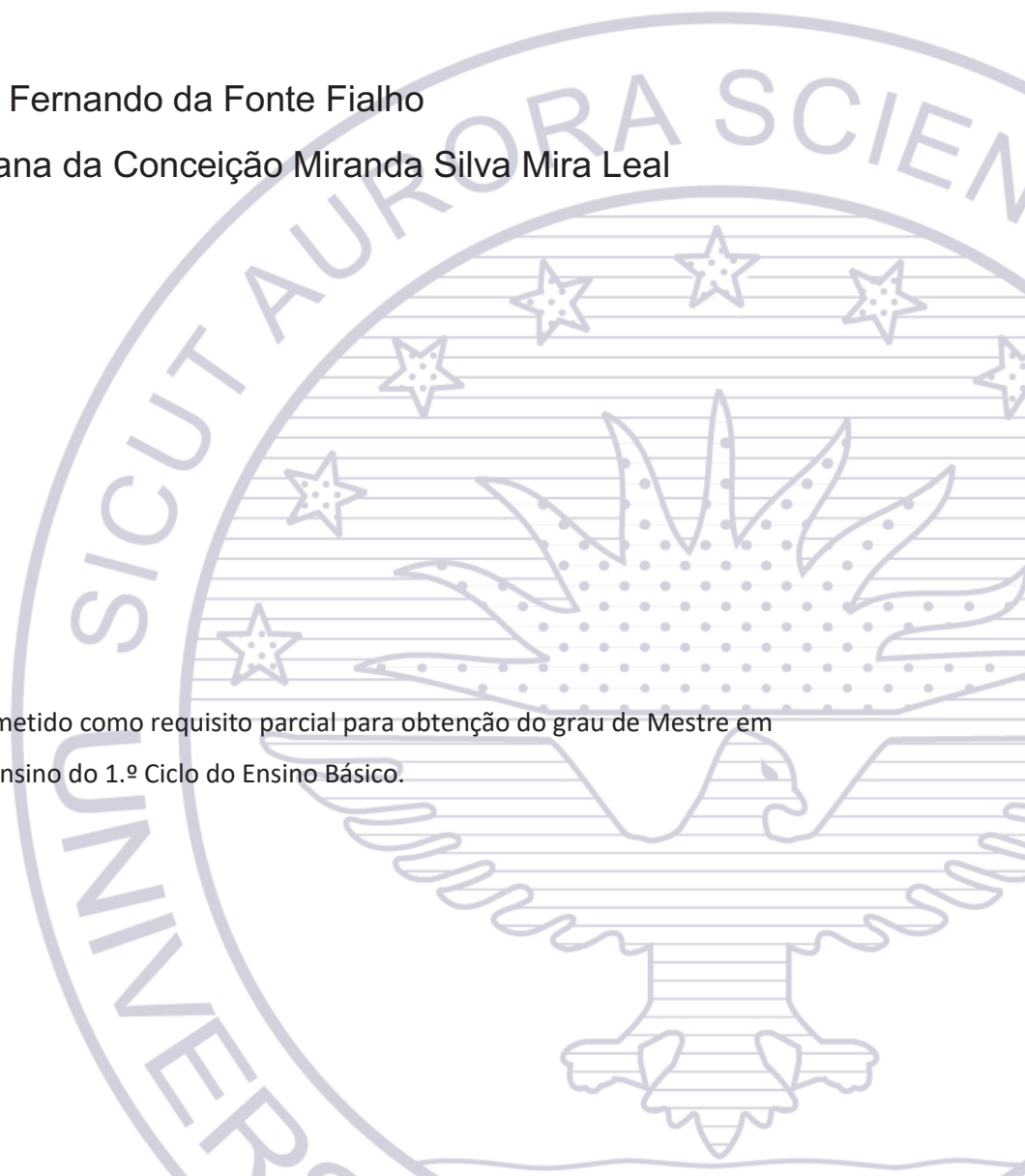
Nuno Filipe Sousa Almeida

Orientadores

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Prof.^a Doutora Susana da Conceição Miranda Silva Mira Leal

Relatório de estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.





Dedico este trabalho às maiores estrelas da minha vida,
a minha mãe e o meu pai.

Um beijinho a ambos, com o coração.

Agradecimentos

Foi o apoio e incentivo de muitos, que fez com que este projeto ultrapassasse as fronteiras da imaginação. A todos gostaria de exprimir a minha gratidão e reconhecimento pela ajuda prestada.

Aos Professores Adolfo Fialho e Susana Mira Leal, pela confiança depositada em mim no decorrer de todo o trabalho desenvolvido.

Às professoras orientadoras, por todo o auxílio prestado, força e orientação.

Aos profissionais de educação, Educadoras, Professoras Cooperantes e Auxiliares, pelo acolhimento, aprendizagens, carinho e amizade.

A todos os professores que me acompanharam durante toda a minha formação inicial.

Aos meus pais, por acreditarem e confiarem em mim ao longo desta etapa da minha vida e por me terem tornado na pessoa que sou hoje.

Aos meus afilhados, Martim e Mateus, que serviram de motivação para continuar sempre.

À minha querida prima Sofia que, com carinho e dedicação, sempre se mostrou disponível para dar vida e cor às páginas brancas das folhas nas prateleiras.

À Cátia e à Camila por terem sido fantásticas desde o primeiro dia.

À Matilde e à Marisa que contribuíram, ativamente, para o meu bem-estar, para o meu sucesso e para o sucesso das minhas crianças.

Aos meus amigos e amigas, por todas as horas que gastaram a ouvir a minha voz ou o meu silêncio, por me ampararem, por me fazerem rir, por me terem cativado e por serem como são.

Às crianças dos vários contextos de estágio, que me acolheram e tanto me ensinaram.

Quero ainda agradecer a todas as pessoas que me auxiliaram e ajudaram na realização deste relatório. Foram todos fundamentais no meu percurso. Ajudaram-me a crescer pessoal e profissionalmente e fizeram com que esta etapa tão esperada enfim chegasse.

Resumo

Ao longo da nossa formação aprendemos que o currículo não é uma acumulação de conteúdos, que o ensino não se deve fazer de forma compartimentada e que a aprendizagem se potencia quando convocamos os saberes das várias áreas científicas de forma coerente e intencional.

Estes foram os pressupostos assumidos na elaboração do presente Relatório de Estágio, que tem como finalidade partilhar e analisar o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

Ao longo deste trabalho procuramos dar a conhecer modos de articulação didática entre o Português e as Expressões Artísticas, registando os benefícios que advêm da realização de tarefas com incidência na conjugação destas duas áreas do currículo.

Para que melhor percebêssemos as potencialidades desta interação e com o propósito de as evidenciar, analisámos as práticas realizadas no âmbito dos nossos estágios pedagógicos que ocorreram em contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em particular as experiências de aprendizagem que se fundaram na articulação entre a aprendizagem a língua materna e o desenvolvimento de competências ao nível das artes visuais, do teatro, da educação musical e da dança.

Realizámos também um breve estudo empírico, através da aplicação de inquéritos a educadores de infância e professores do 1.º Ciclo, no total de 30, com o intuito de conhecer as suas representações sobre as suas práticas de integração do Português e das Expressões Artísticas e sinalizar exemplos de boas práticas neste domínio.

Da análise das nossas práticas e do estudo empírico realizado, constatámos que a integração entre a área do Português e das Expressões não só se revela benéfica para o enriquecimento da prática pedagógica, como se torna atrativa para as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e interesse.

Apesar das vantagens da ligação entre as duas áreas, verificámos que existe uma maior abertura por parte dos Educadores de Infância do que dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico inquiridos, que tendem a dedicar menos tempo às Expressões Artísticas do que às demais áreas curriculares, prática que procurámos contrariar ao longo dos nossos estágios.

Palavras-chave: Português, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Expressões Artísticas, Conexões, Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

Throughout our training for teaching, we learned that the curriculum is not an accumulation of topics, that teaching should not be done in a compartmentalized way, and that learning is enhanced when we combine knowledge from various scientific areas in a coherent and purposeful way.

These were the assumptions we made in preparing this Report, which aims sharing and analyzing our educational practice in Internships I and II, integrated in our Master in Preschool and Elementary Education, at the University of the Azores.

To better understand the potential of this interaction and highlight it, we analyze our practices carried out in Preschool and Elementary School, particularly the learning experiences that articulate learning the mother tongue with developing skills in visual arts, theatre, music, and dance.

We also carried out a brief study, through survey application to 30 kindergarten and elementary teachers, to understand their representations about their own practices of combining Portuguese language and artistic expression and highlight good practice.

Through the analysis of our practices and the empirical study carried out, we found that the integration between mother tongue and artistic activities not only proves to be beneficial to pedagogical practice, but it also becomes attractive to children, contributing to their development and engagement.

Despite the advantages of combining both areas, we found that kindergarten teachers are more open to that than elementary school teachers, who tend to dedicate less time to artistic education. In our practice we tried our best to act differently.

Keywords: Portuguese Language, Oral Language and Writing Approach, Artistic Education, Connections, Preschool Education, Elementary Education.

Índice Geral

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas.....	x
Índice de Anexos.....	xi
Siglas e Abreviaturas.....	xi
Introdução	12
Parte 1	15
Capítulo 1 - Diálogos entre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Educação Artística nos referentes teórico-curriculares	16
1. A linguagem Oral e a Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar	17
1.1. A Educação Artística na Educação Pré-Escolar	23
1.2. Algumas conexões entre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Educação Artística	24
1.2.1. Conexões entre a LOAE e as Artes Visuais.....	24
1.2.2. Conexões entre a LOAE e o Jogo Dramático/Teatro	26
1.2.3. Conexões entre a LOAE e a Música	29
1.2.4. Conexões entre a LOAE e a Dança.....	32
Capítulo 2 - Diálogos entre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e as Expressões Artísticas aos olhos de Educadores de Infância	34
2. Metodologia.....	35
2.1. Instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	35
2.2. Caracterização da amostra.....	37
2.3. Representações dos educadores	37

Capítulo 3 - Diálogos entre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e as Expressões Artísticas nas nossas práticas em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar	45
3. Características do contexto de intervenção.....	47
3.1. O meio	47
3.2. A Escola.....	48
3.3. A sala de atividades	49
3.4. As crianças do grupo	51
3.5. A ação educativa no contexto da Educação Pré-Escolar	53
3.5.1. Conexões entre a LOAE e as Artes Visuais.....	67
3.5.2. Conexões entre a LOAE e o Jogo Dramático	75
3.5.3. Conexões entre a LOAE e a Música	79
3.5.4. Conexões entre a LOAE e a Dança.....	84
Parte 2	87
Capítulo 1 - Diálogos entre o Português e as Expressões Artísticas nos referentes teórico-curriculares	88
4. O Português e as Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	89
4.1. Conexões entre o Português e a Expressão e Educação Plástica.....	102
4.2. Conexões entre o Português e a Expressão e Educação Dramática	103
4.3. Conexões entre o Português e a Expressão e Educação Musical	106
4.4. Conexões entre o Português e a Dança.....	108
Capítulo 2 - Diálogos entre o Português e as Expressões Artísticas aos olhos de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	111
5. Caracterização da amostra	112
6. Representações dos professores.....	113
Capítulo 3 - Diálogos entre o Português e as Expressões Artísticas nas nossas práticas em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	121
6. Características dos contextos de intervenção.....	123

6.1. O meio	123
6.2. A Escola.....	124
6.3. O contexto de ensino à distância	124
6.4. As crianças da turma – 1.º momento (ensino à distância)	127
6.5. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º momento (ensino à distância).....	129
6.5.1. Conexões entre o Português e a Expressão Plástica e Visual	140
6.5.2. Conexões entre o Português e a Expressão Musical	143
6.5.3. Conexões entre o Português e a Expressão Dramática	145
6.6. Alguns apontamentos sobre o processo de Ensino à distância	149
6.7. A sala de aula (ensino presencial)	152
6.8. As crianças da turma – 2.º momento (ensino presencial)	153
6.9. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º momento (ensino presencial).....	154
6.9.1. Conexões entre o Português e a Expressão Plástica.....	166
6.9.2. Conexões entre o Português e a Expressão Musical	169
6.9.3. Conexões entre o Português e a Expressão Dramática	171
Considerações Finais	175
Referências Bibliográficas.....	180
Anexos	181

Índice de Figuras

Figura 1 - Idade das crianças que integravam os grupos.....	37
Figura 2 - Disposição da sala de atividades da Educação Pré-Escolar.....	49
Figura 3 - Ligações entre a LOAE e as Artes Visuais.....	68
Figura 4 - Ligações entre a LOAE e o Jogo Dramático/Teatro.....	76
Figura 5 - Ligações entre a LOAE e a Música	80
Figura 6 - Ligações entre a LOAE e a Dança.....	84
Figura 7 - Período das respostas dadas pelos professores	113
Figura 8 - Logótipos criados pelas crianças I, J e R.....	141
Figura 9 - A32: Letra da canção disponibilizada às crianças.	144
Figura 10 - Criança O a apresentar a publicidade criada.....	147
Figura 11 - Criança F a apresentar a publicidade criada	147
Figura 12 - Planta da sala de aula do 1.º CEB – 2.º momento	152
Figura 13 - Produções plásticas das crianças D, G e K.....	167
Figura 14 - Texto da Aranha Baganha com pictograma.....	170

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Designação das atividades relatadas.....	38
Tabela 2 - Cruzamentos entre o domínio LOAE e os subdomínios da EA convocados por atividade	41
Tabela 3 - Tabela síntese das atividades realizadas na Educação Pré-Escolar.....	55
Tabela 4 - Conexões entre a LOAE e as Artes Visuais na Educação Pré-Escolar	67
Tabela 5 - Conexões entre a LOAE e o Jogo Dramático/Teatro na Educação Pré-Escolar	75
Tabela 6 - Conexões entre a LOAE e a Música na Educação Pré-Escolar.....	79
Tabela 7 - Conexões entre a LOAE e a Dança na Educação Pré-Escolar	84
Tabela 8 - Designação das atividades relatadas.....	113
Tabela 9 - Cruzamentos entre os domínios da área do português e as áreas de Expressão artística convocadas nas atividades	117
Tabela 10 - Tabela síntese das atividades realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º momento do estágio pedagógico (à distância).....	130
Tabela 11 - Conexões entre o Português e a Expressão Plástica	140
Tabela 12 - Conexões entre o Português e a Expressão Musical	143

Tabela 13 - Conexões entre o Português e a Expressão Dramática.....	145
Tabela 14 - Tabela síntese das atividades realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 2.º momento do estágio pedagógico (presencial)	155
Tabela 15 - Conexões entre o Português e a Expressão Plástica.....	166
Tabela 16 - Conexões entre o Português e a Expressão Musical	169
Tabela 17 - Conexões entre o Português e a Expressão Dramática.....	171

Índice de Anexos

Anexo I - Inquérito por questionário aos Educadores de Infância

Anexo II - Inquérito por questionário aos Professores do 1.º CEB (Antes do Covid-19)

Anexo III - Inquérito por questionário aos Professores do 1.º CEB (ensino à distância)

Siglas e Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

C - Criança

CPA – Abordagem Concreto, Pictórico, Abstrato

EA – Educação Artística

EB1/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

EPI – Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar

EPII – Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico

FT – Ficha de Trabalho

LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PFI – Projeto Formativo Individual

PMCPEB – Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

Introdução

O presente relatório de estágio, suportado pelo artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, constitui uma peça chave para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e reporta-se às práticas pedagógicas dos estágios realizados naqueles dois níveis educativos.

Ambos os estágios se focaram no desenvolvimento integral das crianças e constituíram contextos de observação e experimentação, reflexão e análise das nossas práticas e das representações sobre as práticas de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste trabalho, procurámos evidenciar modos de articulação didática entre o Português e as Expressões Artísticas, registando os benefícios que advêm da realização de tarefas com incidência na conjugação de duas áreas fundamentais do currículo. A escolha do nosso tema justifica-se, primeiramente, pelo interesse pessoal enquanto educador, em aprofundar competências na articulação entre as duas áreas no prosseguimento da leitura e pesquisa que fizemos de trabalhos de natureza académica que focaram a articulação entre as duas áreas, evidenciando os constrangimentos, mas também os méritos e/ou benefícios da mesma para as crianças.

Ao longo do nosso trabalho, daremos destaque aos domínios referenciados, nomeadamente, o domínio da Educação Artística, onde cabem os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e a Dança. Também daremos destaque ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar (LOAE), como também, à Oralidade, à Leitura e Escrita, à Educação Literária e à Gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com os pressupostos acima defendidos e com o intuito de verificar o quão vantajosas poderão ser as conexões entre o Português e as Expressões Artísticas, definiram-se para este trabalho os seguintes objetivos gerais, concretizados no âmbito dos referidos estágios pedagógicos:

1. Observar os contextos educativos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a compreender as características e pré-requisitos do grupo/turma nas áreas do Português e das Expressões Artísticas;
2. Dinamizar experiências de aprendizagem que articulem competências de compreensão e expressão verbal com competências de compreensão e expressão artística;

3. Refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre as experiências de aprendizagem proporcionadas e os resultados alcançados em ambos os níveis educativos;
4. Conhecer representações de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas práticas de integração do Português e das Expressões Artísticas;
5. Sinalizar exemplos de boas práticas, desenvolvidas por Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto específico da sua ação educativa diária, quando convocadas, em conexão, as áreas do Português e das Expressões Artísticas.

Para alcançarmos os objetivos definidos, tomamos as nossas intervenções pedagógicas como objeto de estudo, o que obrigou à utilização de diferentes técnicas de recolha de dados. Para a análise das representações dos educadores de infância e docentes, considerámos pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, de cariz descritivo/narrativo, que entendemos mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos intrínsecos à problemática e aos objetivos deste trabalho.

De modo a enquadrarmos e apresentarmos todo o trabalho desenvolvido, estruturámos o nosso Relatório em duas partes. A primeira parte está organizada de forma a explicitar a problemática em análise e, tendo em conta as referências bibliográficas da área, são apresentados alguns fundamentos teórico-curriculares relativos às áreas da LOAE e das Expressões Artísticas na Educação Pré-Escolar. Assim, abordamos as potencialidades de cada uma, bem como algumas das conexões possíveis entre as mesmas. Também abordamos as nossas práticas de Estágio na Educação Pré-escolar.

A segunda parte encontra-se organizada de forma análoga, debruçando-se desta feita sobre o 1.º CEB e os dois momentos de estágio realizados naquele nível, nomeadamente durante e após o confinamento ditado pela pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2.

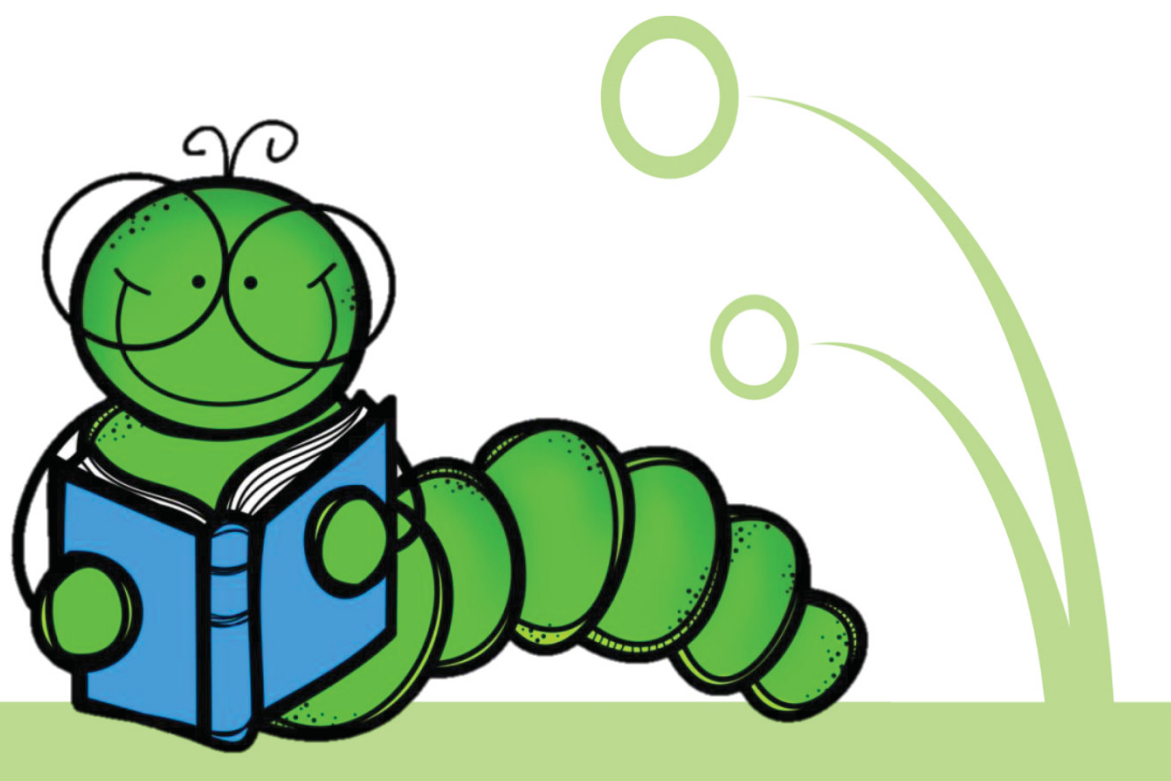
Apesar de criarmos dois capítulos distintos, a estrutura do mesmo é idêntica, isto é, iniciamos com questões de natureza metodológica, seguindo-se os três grandes eixos de análise: a preparação para a ação, com a observação realizada ao meio, escola, sala e grupo/turma, as sequências didáticas realizadas em função da observação, necessidades e interesses das crianças e ainda todo o processo de preparação dos materiais escolhidos para a prática educativa. A ação em si, com uma descrição das intervenções realizadas, realçando os nossos principais focos de interesse e prioridades. O último eixo é a reflexão, que nos permitiu aprofundar e refletir sobre questões emergentes e ultrapassar desafios.

Terminamos o nosso relatório com um conjunto de considerações finais, nas quais procuramos fazer uma síntese das principais conclusões retiradas de todo o nosso trabalho, bem como inspirar práticas de outros educadores de infância e professores do 1.º CEB em face dos benefícios das conexões curriculares que propomos.



Parte 1

Capítulo 1



Diálogos entre os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Educação Artística nos referentes teórico-curriculares

Ao longo deste Capítulo pretendemos clarificar o que é crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar nas áreas da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e das Expressões Artísticas. Procuraremos evidenciar as orientações dos documentos normativos da ação educativa, realçando as conexões possíveis entre o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Educação Artística. Ao longo desta análise, procuraremos evidenciar algumas das potencialidades daquelas conexões para que, em contexto de sala, os educadores de infância adotem estratégias, atividades e recursos que as favoreçam.

1. A Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem um documento central na compreensão de determinações significativas, clarificando que o propósito da educação pré-escolar (EPE), enquanto primeira etapa da educação básica, é “a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al., p. 22).

O desenvolvimento da atividade educativa é organizado em função do sucesso da criança e dos seus conhecimentos, na medida em que irá proporcionar o alargamento das suas competências e das aquisições essenciais para a valorização dos seus saberes como fundamento de novas aprendizagens.

A responsabilidade primeira pelo desenvolvimento da criança, tanto afetivo como cognitivo, é assegurada pela família, bem como a transmissão dos valores no seu processo de construção de identidade. No entanto, a integração da criança no grupo permite-lhe crescer, aprender a ser e a estar em ambiente individual e coletivo, com claros benefícios educativos, dando resposta às realidades sociais, familiares, culturais e de valores que caracterizam a sociedade e a família atuais.

Nesta análise, assumimos com as OCEPE que as áreas de conteúdos constituem “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31) e que a sua abordagem articulada é fundamental para a qualidade do processo educativo.

Atendendo ao contexto do desenvolvimento deste trabalho, iremos focar-nos em particular nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Educação

Artística, ambos integrados na Área de Expressão e Comunicação, tomando como ponto de partida a primeira para discutir possíveis conexões com os diversos subdomínios da segunda.

A Área de Expressão e Comunicação é definida nas Orientações Curriculares como sendo uma área

única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia (Silva et al., 2016, p. 43).

Esta área possui aspetos cruciais ao desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens por parte da criança, uma vez que, como defende Hohmann (1995),

Uma das formas mais importantes de progresso no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar reside na capacidade de representarem o seu conhecimento do mundo por modalidades e meios muito diversos. Muitos destes meios e modalidades não dependem em absoluto da língua, ou estão apenas em parte relacionados com ela.

Nas OCEPE, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE) é definido como “um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (Silva et al., 2016, p. 60). Nesta perspetiva, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) Mousinho et al. (2008) e Azevedo (2004) referem que, desde o nascimento, as crianças interagem através de comportamentos verbais e não-verbais. Na perspetiva de Mousinho et al. (2008), as etapas essenciais do desenvolvimento linguístico indicam que uma criança entre os 0 e os 12 meses está no período pré-linguístico, entre 1 e 5 anos está no período linguístico e, a partir dos 5 anos, começa a construir frases simples, tentando respeitar a gramática.

Considerando a linguagem como um processo contínuo, Silva et al. (2016, p. 60) apontam que as competências comunicativas se vão estruturando em função dos contactos, das interações e das experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança e que a transversalidade destas competências é essencial à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação.

Decorrente desta realidade, as OCEPE, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE), têm em conta que o desenvolvimento da LOAE alcança

uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar, uma vez que na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, são proporcionados avanços cognitivos.

Assim, no contexto da EPE, salientamos a necessidade de se alargar o campo de experiências de comunicação e socialização da criança através da organização de áreas (cantinhos), de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016, p. 61).

Devido à multiplicidade de aspetos e fatores que estão envolvidos, o desenvolvimento da linguagem é complexo. Reportando-se ao desenvolvimento da linguagem verbal das crianças, as OCEPE consideram duas grandes componentes: a Comunicação Oral e a Consciência Linguística.

Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 33), a primeira componente é desenvolvida através da interação verbal, que implica saber ouvir e saber falar e, para que as crianças se tornem comunicadores fluentes na sua língua é essencial o uso dos sentidos de distância, isto é, a visão e a audição, a vivência de experiências a nível social, cognitivo e a importância do meio onde a criança se insere. Com o intuito de se trabalhar a linguagem e promover estes sentidos, Silva et al. (2016, p. 52) referem a disponibilização de objetos que facilitam a expressão e a comunicação, através de “um outro”, tais como o teatro de sombras, o teatro de papel com recurso a cartões ou rolos com ilustrações como suporte para contar histórias e o teatro de objetos.

Na ótica de Souza e Joly (2010) e de Silva et al. (2016) não podemos esquecer a comunicação não verbal que, podendo ser explorada especificamente noutros contextos (mímica, jogo dramático, projeto de teatro), constitui um suporte importante da comunicação oral e o gesto e o movimento corporal podem ser interpretados como um tipo de linguagem, a não-verbal, ligados à expressão musical, o que implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe.

A segunda componente, a consciência linguística, segundo Sim-Sim (1998, p. 215), “é a capacidade que ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua e que requer a consciência e controlo de tarefas linguísticas realizadas por nós ou por outros”. Esta capacidade remete-nos para o facto de na produção e compreensão de enunciados verbais cada falante precisar de ativar uma competência gramatical que passa por um conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que são adquiridas

intuitivamente, tendo por base uma capacidade inata. Tal requer a manipulação consciente da língua e exige processos cognitivos de nível superior, nomeadamente a consciência e o controlo do conhecimento. À medida que as crianças apresentam algum domínio dos aspetos associados à comunicação, vão também desenvolvendo a consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, isto é, a tomar consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística).

No que concerne à consciência linguística, destacamos nesta fase do desenvolvimento infantil a consciência fonológica, que respeita à capacidade de reconhecer e manipular, conscientemente, os sons que compõem a fala (Guaresi, Oliveira, Oliveira, & Teixeira, 2017). Esta competência desenvolve-se, por exemplo, através da identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com o mesmo som ou da manipulação de fonemas para criação de novas palavras.

Também a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita são hoje aspetos entendidos como mutuamente dependentes (Guaresi, Oliveira, Oliveira, & Teixeira, 2017). Quando a criança ainda não conhece os nomes e/ou sons das letras na escrita, por vezes, possui dificuldades em fazer corresponder as letras aos sons da produção oral das palavras. No entanto, gradualmente e como resultado da maturação do sistema fonológico e do desenvolvimento da consciência fonológica, as crianças começam a entender que um grafema (letra) e a combinação de grafemas (sílabas de palavras) correspondem a um ou mais fonemas (sons), adquirindo a capacidade de decodificação.

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), o treino da capacidade de segmentação da fala encadeada (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem) e de manipular explicitamente os sons da fala determina em grande medida o processo de aprendizagem da leitura e escrita e contribui para o desenvolvimento da consciência dos sons da própria linguagem verbal oral (Ventura, Figueiredo, & Capelas, 2019). E aprender a ler e a escrever é a chave que favorece o acesso a outros saberes, embora seja uma atividade complexa, é considerada fundamental para a integração do indivíduo na sociedade.

Segundo Rebelo (1990, p. 101), “as experiências vividas pelas crianças em idade pré-escolar, designadamente as oportunidades, quantidade e variedade de leituras e de exploração da linguagem escrita, bem como o sentimento de eficácia pessoal nestas mesmas atividades, influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e à escrita. O contacto com

diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases são exemplos de como as OCEPE perspetivam a apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade para a criança (Silva et al., 2016, p. 66).

A apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através do uso. Para isso, é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita, como meio de enquadramento e de desenvolvimento de ações e atividades.

Apesar de a linguagem oral surgir de forma espontânea, com a linguagem escrita não se passa o mesmo, são quase indissociáveis uma da outra e, como nos diz Viana (2002) citada por Mendonça (2018, p. 17), “a oralidade precede a linguagem escrita e funciona como facilitador da aprendizagem da leitura”.

Ainda neste contexto, Machado (2012) destaca a importância de motivar a criança para a leitura. Citando Viana (2005), a autora aponta como fatores que motivam para a leitura: i) as experiências anteriores das crianças com os livros, sendo que uma leitura leva a outra; ii) as interações sociais acerca dos livros, as crianças tendem a ler livros que alguns amigos leram ou pessoas que lhes são próximas leram; iii) a liberdade de escolha, embora seja uma liberdade condicionada tendo em conta o atrás referido; iv) por último, a facilidade de acesso aos livros (p.50).

Adicionalmente, Mata (2008, p. 83) defende que a leitura de histórias tem um papel fundamental na promoção de hábitos de leitura, pois, a leitura de histórias não se resume à promoção do desenvolvimento da linguagem, à aquisição de vocabulário, ao desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão, potencia também o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das próprias estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas.

Neste sentido, registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, uma carta, uma mensagem ou uma receita, são meios de abordar a escrita e a sua funcionalidade. Niza e Martins (1998, p. 46) referem a propósito que “quando os Educadores registam, à frente da criança, a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a

direita o que escreveram, os educadores e professores estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções”.

Outro recurso considerado importante e rico na linguagem escrita e na sua utilização em contexto é o livro. “Para além de livros de literatura para a infância, em prosa e em verso, são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários, enciclopédias, etc.) e mesmo outro tipo de suportes de escrita (jornais, revistas, etiquetas, cartazes, mensagens, receitas, etc.), que se integrem nas vivências específicas de cada grupo” (Silva et al., 2016, pp. 67-68) e que, conseqüentemente, possam ser utilizados e explorados por todos.

Ainda nesta linha, as crianças, na EPE, desenvolvem concepções sobre a leitura e sobre a escrita que vão expressando na sua ação; fazem tentativas de imitação da escrita dos adultos, fazendo garatujas, formas parecidas com letras ou sequências de letras a que atribuem significados; tentam escrever listas de compras, legendar os seus desenhos, “escrever” bilhetes. Cabe ao educador aceitar estas tentativas de escrita e conversar com a criança acerca do que ela quer dizer, traduzindo a garatuja da criança para uma escrita correta e incentivando-a a escrever mais, ajudando-a a dar os primeiros passos no sentido da identificação de convenções da escrita e da compreensão da funcionalidade da linguagem escrita.

É evidente a importância da apropriação da funcionalidade da escrita, pois, sem saber para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização. Para além disso, a investigação tem demonstrado que o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita antes de iniciarem a escolaridade obrigatória parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho.

1.1. A Educação Artística na Educação Pré-Escolar

O Domínio da Educação Artística é iniciado nas OCEPE com a referência às diferentes linguagens artísticas, que fazem parte deste domínio, isto é, as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança como meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças. No entanto, importa clarificar o termo “Educação Artística”, isto é, uma educação com objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, o que significa uma educação que igualmente atue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de modo harmonioso, a saber, dirigindo-se a todas estas dimensões de igual modo, sem preferenciar ou preferir alguma.

Considera-se que é mais importante o vivenciar, descobrir, criar e sentir do que propriamente o “aprender”, “conhecer” e o “saber”. Intrínseco a este conceito, surgem os de Educação pela Arte e Artes na Educação, sendo que o primeiro se refere a um todo de procedimentos metodológicos, com o principal objetivo de educar, formando a criança/aluno no seu todo. Já o conceito de Artes na Educação está geralmente associado a oficinas de arte, no âmbito extraescolar, o qual tem por base a educação Cultural, isto é, a formação da criança/aluno no seu todo pessoal e sociocultural (Stern, 1974, pp. 11-13).

Fazendo referência às diferentes linguagens artísticas ou subdomínios da Educação Artística, Silva et al., (2016) mencionam que “estas diferentes formas de expressão não são em geral desconhecidas para as crianças, que, antes de entrarem para o jardim de infância, já tiveram oportunidade de desenhar, pintar, cantar, dançar, entre outros. Porém, um progressivo desenvolvimento dessas linguagens implica um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a” (p. 47).

Tal como acontece na língua, também na educação artística, a prática pedagógica “parte do que as crianças já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística” (Silva et al., 2016, p. 47).

1.2. Algumas conexões entre a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Educação Artística

1.2.1. Conexões entre a LOAE as Artes Visuais

Silva et al. (2016) definem o subdomínio das Artes Visuais como “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (p. 49). Sousa (2003a) incorpora o termo “«Expressão Plástica» como um meio adotado pela educação pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (p. 159). Neste sentido, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham a oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.), uma vez que as diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico e, por isso, este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê.

Considerando tais pressupostos, Rodrigues (2014, p. 26) e Silva et al. (2016, p. 50) dizem-nos que as crianças expressam sentimentos e ideias a partir de técnicas de expressão plástica, uma vez que a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. Acresce que produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção é um mecanismo próprio das Artes Visuais que irão incentivar processo de produção e criação e conseqüentemente estimular a comunicação não-verbal.

Frias (2014) realça a contribuição deste subdomínio para a identificação de convenções da escrita. O autor refere que as crianças, desde muito cedo, pelo contacto em situações informais que vão estabelecendo com a escrita, colocam hipóteses sobre o que as rodeia, sobre as suas características formais, as suas funções e a sua relação com o oral, procuram compreendê-la, perceber o seu funcionamento e as suas regularidades, construindo assim múltiplas conceções que se desenvolvem gradualmente à medida que lhes vão sendo dadas oportunidades de interação e reflexão sobre a linguagem escrita (p.

11). Assim, no contexto da Educação Pré-Escolar não podemos esquecer que o desenho, é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento. O desenho serve também, muitas vezes, de suporte ao processo de emergência da escrita, levando a que as crianças, em determinadas etapas, considerem que a escrita assume características do código icónico (associam o tamanho da palavra ao tamanho do objeto, desconhecem a linearidade e a literalidade da escrita, etc.).

Tal como na leitura, a escrita também envolve a orientação que a criança desenvolve, pois esta necessita de ter noção de que a escrita se faz da esquerda para a direita, mesmo sem coordenar da melhor forma a sua lateralidade. Neste sentido, Le Boulch (1988) refere que “as dificuldades motoras específicas, envolvidas pela aquisição da praxia complexa que é a escrita, exigem um trabalho especial da coordenação fina da mão e dos dedos, que só será dominada após vários anos” (p. 60). Neste sentido, o contributo das Artes Visuais ganha pertinência quando a criança rabisca, desenha, e nesse ato representa situações e personagens do mundo adulto, manifestando-se simbolicamente e quando ela ultrapassa o ato de rabiscar, desenhando, substituindo-o por outros grafismos que ampliam significados, culminando na comunicação com outras pessoas, começando a escrever (Ferreiro & Teberosky, 1987).

Corroborando esta ideia, Vygotsky (1988, p. 127) encara o desenho como uma verbalização escrita por parte da criança, afirmando que "os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objectos". Deste modo, as competências de preparação para a linguagem escrita, nomeadamente ao nível da motricidade fina, devem estar em permanente desenvolvimento através do desenho e da brincadeira, atividades estas que estão na base do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças.

O treino da motricidade fina, apesar de presente na Expressão Físico-Motora, encontra relevo na Expressão Plástica e o seu desenvolvimento é crucial para a aquisição da escrita, nomeadamente para a execução do registo grafémico. Na ótica de Beerly (1997, citado por Daly, Kelley & Krauss, 2003, p. 459), uma criança em idade de jardim de infância está aperfeiçoando as habilidades motoras finas e as habilidades de perceção visual que, juntas, permitem que realizem atividades que requerem integração visomotora, especificamente a escrita. Do mesmo modo, Borges (2014, p. 20) defende que “o

rasgar, o cortar e o colar são técnicas que envolvem a motricidade fina da criança e a coordenação psicomotora”.

Na crescente visibilidade dada a esta problemática, conseguimos aquilatar a importância do contacto da criança com os diversos materiais utilizados para a manipulação, sendo que estes, segundo Silva et al. (2010, p. 99), permitem que “as crianças possam expressar sentimentos diversos na superfície trabalhada, além de desenvolver, assim como o desenho, sua habilidade motora que, futuramente, na sua alfabetização, será fundamental no desenvolver das letras”.

O subdomínio das Artes Visuais apresenta também contributos para a motivação e consequente prazer na leitura e na escrita, na qual a criança, pela interpretação da mensagem de obras, textos, frases e palavras, pode exprimir o seu eu, satisfazendo as suas necessidades e desejos de criar e representar tudo aquilo que vê, sente e pensa, para além de que proporciona a aquisição de saberes, integrando o saber e o saber fazer.

1.2.2. Conexões entre a LOAE o Jogo Dramático/Teatro

O subdomínio do Jogo Dramático/Teatro é, para Silva et al. (2016, p. 51), “uma forma de expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela”. Originalmente ligada à educação pela arte, correspondendo ao jogo dramático e considerada por Herbert Read (1949) como um dos melhores métodos educativos, a expressão dramática vai sucessivamente ganhando ênfase quanto às suas características expressivas (Fialho, 2015 & Arends, 1999).

Neste cenário, consideramos que a Expressão Dramática é fundamental em todos os níveis educativos e uma das melhores áreas para compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte, e como nos diz Fialho (2015, s.p.) é uma forma de “estabelecer o equilíbrio entre o mundo exterior e o mundo interior do homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do homem”.

Outra competência está relacionada com a promoção e desenvolvimento do imaginário da criança, isto é, esta exprime-se com o auxílio da sua imaginação, onde poderá representar situações reais, as quais já tenha vivenciado, colocando neste meio de expressão uma forma de exteriorizar tais situações. Sousa (2003b, p. 34) salienta que “através da expressão dramática a criança se experimenta a si mesma, vive a sua

imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de imaginar em outras situações”.

Não menos importante é o facto de, através da Expressão Dramática, a criança socializar com o outro, incorporando a linguagem verbal e não-verbal, o que consequentemente a levará a prestar atenção à partilha e à vivência com regras, levando-a partilhar espaços e recursos com outros de forma harmoniosa.

Note-se que, sendo uma das competências a adquirir através do Jogo Dramático/Teatro, a expressão e comunicação oral exercem a sua força quando a criança expõe, discute ideias e propõe soluções para desafio criativos, em jogos dramáticos e representações, quando recria e inventa histórias e diálogos e prevê a sua representação e, nomeando, quando comenta os espetáculos a que assiste, utilizando progressivamente conceitos ligados à dramática e, também, nomeando, de igual modo, diferentes funções convencionais do progresso de criação teatral, isto é, quem é o autor do texto, o encenador, por exemplo.

Corroborando esta ideia, Simões e Berg (2006, p. 87) referem que a partir destas experiências, as crianças vão aumentando o seu vocabulário e melhorando a sua sintática, factos proveitosos para a produção das suas próprias histórias, para além, de que neste contexto, é promovida a consciencialização da estrutura narrativa e o início do processo de literacia.

Landier e Barret (1999) referem-se aos suportes de expressão como indutores e definem-os como instrumentos “subtis que operam segundo fórmulas variáveis, imperceptíveis, que representam verdadeiros desafios, susceptíveis de induzir uns ou outros, de facilitar a aprendizagem ou de a bloquear” (p. 21). A ideia da utilização de um objeto para comunicar verbalmente é sustentada por Mesquita (1997, p. 158), uma vez que “a maioria das crianças adora expressar-se através de um fantoche, porque sente prazer ao manipulá-lo”.

Constituem recursos relevantes neste contexto os fantoches e as marionetas que, na sua qualidade de objetos manipuláveis, visam a transposição de falas e de ações para um ser inanimado. Rodrigues (2012, p. 57) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) acrescentam que o uso do fantoche pode ser um meio para ultrapassar dificuldades de expressão, comunicação e socialização. Adiantam ainda que a dramatização se desenrola através da expressão e da comunicação, promovendo o desenvolvimento comunicativo das crianças, dependendo do contexto em que estão inseridas e dos estímulos e experiências que o Educador lhes proporcionar.

Existe uma grande variedade de fantoches: bonecos, os fantoches de luva, de dedo, de boca, de varas, a marioneta, entre outros, tantos quantos a imaginação puder criar. Conforme realça Leenhardt (1997, p. 52), “O fantoche é para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança. É o seu primeiro suporte e a sua qualidade essencial é exatamente a de não passar de um suporte. É o que lhe atribuem, portador de imagens e de símbolos, de risos e de medos, de sonhos e de realidades”.

As qualidades educativas, neste âmbito, devem ser “sempre fonte de aperfeiçoamento da linguagem da criança, através dos diálogos dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua actividade manual, pela realização do espetáculo; aperfeiçoa também o seu sentido artístico, o seu gosto pelo trabalho acabado, bem feito, com uma actividade que podemos alongar e prolongar, e que, até à última repetição, é sempre remodelada e aperfeiçoada” (Leenhardt, 1997, p. 57).

O jogo dramático é, também, “um bom exercício de desenvolvimento da motricidade geral onde todo o corpo da criança está envolvido” (Onofre, 2004, p. 35). Realmente, tudo é possível num espetáculo de fantoches e nenhuma contingência técnica é insuperável, pois todos os meios de expressão se encontram reunidos, isto é, os verbais, os gestuais, os manuais, os plásticos e os musicais.

Desta forma, um bom desenvolvimento motor da criança é importante, pois facilmente conseguirá manipular objetos cruciais aquando das suas representações, como a coordenação do seu próprio corpo para o movimentar em relação ao espaço e para o próprio contato com os outros.

Acresce que a própria organização dos movimentos que a criança desenvolve em consequência do trabalho ao nível da motricidade fina é tão importante para a aprendizagem da escrita posteriormente.

A Expressão Dramática representa, assim, um cenário privilegiado para o desenvolvimento da oralidade, enquanto competência comunicativa. Tal como refere Castanho (2014), o recurso ao diálogo revela-se um artifício linguístico poderoso, porquanto aproxima a arte da representação da própria vida, das rotinas do quotidiano, em que, grande parte do tempo, estamos em processo de comunicação, ora falando com alguém, ora ouvindo o que os nossos interlocutores têm para nos dizer (p. 13).

O desenvolvimento da oralidade pode, então, ser trabalhada com o texto dramático na sua vertente experiencial, ou seja, dramatizando-o, experimentando-o e interpretando. Para além disto, desenvolve-se a consciência da função simbólica da linguagem (verbal,

não-verbal e mista), a partir de jogos relacionados com a Expressão Dramática (tais como as brincadeiras de “faz de conta” ou de imitação, a dramatização de cenas do quotidiano ou até de histórias).

1.2.3. Conexões entre a LOAE e a Música

Relativamente ao subdomínio da Música, tivemos em consideração que este é meio privilegiado das expressões, porque “contempla a interligação de audição, interpretação e criação” (Silva et al., 2016, p. 55), e que esta ensina a criança ao “ouvir, a prestar a atenção às coisas artísticas; é uma iniciação em valores muito elevados, uma formação da inteligência e da sensibilidade; a sua prática diária torna-a um poderoso meio de acção sobre o moral da criança” (Souriau, 1976, p. 289).

A Música é bastante importante neste processo de construção e traz grandes benefícios ao desenvolvimento do indivíduo, devendo fazer parte do seu dia-a-dia. O desenvolvimento engloba vários aspetos, como por exemplo, aumento de qualidades morais, psicológicos, intelectuais, crescimento, progresso, físicos, cognitivos entre outros. Esta atividade implica um conjunto diversificado de estímulos e informações que promovem o desenvolvimento global da criança, contemplando os domínios sensorial, emocional, cognitivo e motor. De acordo com a Enciclopédia Geral da Educação (p. 1307), “a prática musical desde as primeiras idades estimula e modela a sensibilidade da criança, contribuindo para o desenvolvimento geral da sua personalidade”.

A Expressão Musical participa em todas as áreas de aprendizagem, incluindo o domínio psicomotor (desenvolvimento de competências), o domínio cognitivo (aquisição de conhecimento), e também de uma forma particular e significativa, o domínio afetivo, incluindo a apreciação musical e a sensibilidade.

Assim, a criança deve ser estimulada desde cedo para o mundo dos sons, pois este estímulo transmite sensibilidade para o som e possibilita descobrir as qualidades, e desenvolver a sua memória e atenção. Alguns investigadores, como Gordon (2000), Hohmann e Weikart (2004), Gloton e Clero (1976) e Amado (1999) referem a importância da Expressão Musical como sendo uma área importante do conhecimento que deve ser trabalhado com as crianças. Com base nos contributos destes autores, surge a ideia de que a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical, uma vez que, para além de a criança expressar o que sente, através do corpo, pode recorrer a diferentes modalidades das Artes Visuais.

O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda a expressão musical ativa e age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é o resultado de um conjunto complexo e riquíssimo de atividades coordenadas. Por isso, atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o sentido rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Ao falarmos de Música, é quase natural a ligação à Dança. Esta última, com recurso ao corpo, torna-se uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que proporciona, através dos seus movimentos, oportunidades para o desenvolvimento de toda e qualquer criança/aluno e isto passa pela implementação de atividades que envolvam a percepção e interiorização do ritmo, intensidade e altura, por exemplo, trabalhando a expressividade das crianças e, conseqüentemente a sua expressão não verbal. Neste registo, Sousa (2003a, p. 21) diz-nos que “todo o movimento, corporal e musical, proporciona à criança vivências diversificadas tanto mais ricas quanto mais adequado for o meio educativo”.

Também o educador tem um papel ativo neste processo, porque, enquanto mediador das situações em contexto da sala de atividades, deverá dar a oportunidade à criança de comentar a música que ouve ou que interpreta, manifestando as suas opiniões com o uso de um vocabulário adequado (Silva et al., 2016, pp. 55-56).

Adicionalmente, Kuhmerker (1969) citado por Perry (2002) defende que a aprendizagem de canções facilita a adoção de um vocabulário de começo de leitura e afirma estar convencida de que o ritmo e a fraseologia, tanto como as ações e as experiências cinestésicas associadas às canções, ajudam a criança a associar as palavras a uma variedade mais vasta de experiências linguísticas.

Hohmann e Weikart (2011) consideram a Música como “uma sucessão e combinação de tons, organizados de tal forma que deixam uma impressão agradável no ouvido, e a sua impressão na inteligência é compreensível” (p. 657). Perante esta afirmação, percebemos que a Música permitirá à criança educar a sua audição para a respetiva diferenciação. Neste sentido, um educador de infância poderá convidar as crianças a ouvirem variados sons isolados ou até mesmo grupos de sons curtos ou longos, para depois lhes pedir para os registarem graficamente. Com vista ao desenvolvimento de competências nesta área, ao realizar atividades deste tipo, a criança já está a iniciar-se na

leitura e na escrita e, simultaneamente, a aumentar os seus conhecimentos musicais. Além disso “as brincadeiras com este tipo de textos, que constituem interessantes exemplos da organicidade e plasticidade da língua portuguesa, suscitam a curiosidade da criança e o seu interesse em brincar com a língua, em manipulá-la, aprofundando a consciência fonológica adquirida informalmente através do contacto com a comunicação oral da sua comunidade” (Mira Leal, 2009, p. 7).

De facto, a Expressão Musical mantém uma forte relação com a oralidade, com a leitura e com a escrita. Este paralelismo concretiza-se, porque todas as músicas transmitem sons, palavras cantadas e escritas, melodias, sentimentos e ideias e, decorrente desta realidade, ao trabalhar com a música, o educador estará a proporcionar à criança a interação com diversos tipos de textos, de forma lúdica e aprazível, tornando-os significativos na sua utilização, favorecendo aquisição de aprendizagens no contexto da linguagem escrita.

Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. Se se perspetivar as letras das canções como uma mensagem, pode-se dizer que existe comunicação entre o emissor e o ouvinte da canção, ou seja, o cantor transmite a sua mensagem através de sons melódiosos, e o recetor escuta-a e interpreta-a.

A este propósito, Mira Leal (2009, p. 127) defende que as brincadeiras com a "linguagem verbal favorece[m] a iniciação da criança na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguísticos discursivos diversos, de forma lúdica e criativa adequada ao seu nível cognitivo e às suas referências, interesses e motivações". Neste contexto, a expressão musical deve ser estimulada e aproveitada em todos os momentos, pois a audição de melodias, o canto e a dança favorecem o desenvolvimento linguístico das crianças (Gordon, 2000).

Para Silva et al. (2016, p. 64), “a relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Cantar é uma atividade habitual na Educação Pré-Escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo”. Adicionalmente, Mira Leal (2009) realça que a utilização de lengalengas e rimas permite desenvolver a sensibilidade em relação à estrutura das palavras: ex. descobrir a palavra que não rima, identificar-lhe as sílabas. De acordo com a autora,

a estrutura formal simples, de ritmo binário, ternário ou quaternário, das rimas e outros jogos de sonoridades característicos das lengalengas e cantilenas infantis

constitui para as crianças um convite à repetição e à imitação, que, do balbucio dos mais pequenitos, rapidamente evolui para a expressão do som das vogais tónicas, depois para a articulação mais ou menos correcta das palavras, prosseguindo para uma dicção cada vez mais aperfeiçoada e uma consciência fonológica, sintáctica e semântica, crescentes. (Mira Leal, 2009, p. 119)

A autora diz-nos que a memorização destes textos e a sua recitação “representam importantes exercícios de receção, produção e criação verbal” (p.119). Ainda de acordo com esta autora, as brincadeiras com este tipo de textos apresentam um forte valor pedagógico-didático para a “promoção da consciência linguística das crianças e da qualidade e eficácia dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 127), servindo ainda o propósito de “facilitar os processos de socialização e desenvolvimento emocional na infância, através da expressão individual e colectiva de sentimentos e emoções, afectos e desafectos” (p. 118).

Com a leitura e a escrita, mesmo com crianças muito pequenas, é relevante que as crianças se apropriem do valor e da importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para as crianças se sentirem motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita.

Assim sendo, consideramos que uma das estratégias a que o educador poderá recorrer para motivar as crianças a ler e a escrever passa por, através da expressão musical, acompanhar a leitura de uma melodia, de uma canção, que poderá ser abordada sob diferentes formas, isto é, em voz baixa, em voz alta, usando a expressividade facial e vocal, recorrendo à mudança de voz e à utilização de diversos sons, etc.

1.2.4. Conexões entre a LOAE e a Dança

Tomando como referência o último subdomínio referenciado nas OCEPE, a Dança é entendida como sendo uma forma de expressão desenvolvida através “de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora” (Silva et al., 2016, p. 57), uma vez que a criança desenvolve a capacidade de comunicar através dos movimentos, de gestos e de expressões faciais e que, através de atividades como a dança de roda, permitem, no momento em que se canta, desenvolver a sua comunicação e expressar ideias e sentimentos, compreender valores e significados culturais presentes na sociedade ou no grupo onde ela foi criada. Pela mesma razão, este

subdomínio leva a desenvolver a musicalidade como meio de promover o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de escutar e da comunicação expressiva (entoação, expressividade, etc.) através do cantar nas atividades de roda (p. 57).

Frequentemente as lengalengas são associadas às danças e outros movimentos corporais, nomeadamente, as rodas cantadas. Assim sendo, esta tipologia de dança constitui uma das atividades selecionadas, pois torna-se uma excelente forma de a criança experimentar o seu corpo, a linguagem e também de se descobrir a si mesma, revelando-se ao outro e inserindo-se no convívio social.

Ainda sobre este assunto, a dança, permite uma exploração não só da motricidade grossa como também da motricidade fina. Nesta linha, Condessa e Fialho (2010, p. 18) consideram que

as brincadeiras e os jogos, devidamente enquadrados no contexto atual da educação básica, possibilitarão explorar diferentes formas do corpo em movimento, em diferentes espaços, com diferentes materiais, relacionando-se de forma gradual com o espaço, com o(s) outro(s), o(s) material(ais), o(s) papel(éis) ou função(ões), e a(s) regra(s) estabelecida(s), ajudando a construir a diferença entre o real e o imaginário, o individual e o coletivo, o contemporâneo e o tradicional.

Se prestarmos atenção às definições adotadas e às suas potencialidades para os diferentes tipos de linguagem artística, vemos que existem diversas ligações que estão intimamente ligadas à língua portuguesa como forma de expressão e comunicação, e que podem ser o mote para a abordagem da linguagem oral, enquanto instrumento fundamental de desenvolvimento e de aprendizagem para as crianças.

Tendo averiguado ao longo deste capítulo que tanto as OCEPE como a literatura na área apontam para que, no final da Educação Pré-Escolar, a criança tenha passado por um conjunto de experiências determinantes para o seu desenvolvimento, as suas aprendizagens futuras, e o seu sucesso escolar e que as conexões entre a LOAE e os diferentes subdomínios da Educação Artística, potenciam estas aprendizagens, procuramos no capítulo seguinte apreender algumas representações que os educadores de infância integram, no contexto específico da sua ação educativa diária, quando convocadas, em conexão, as áreas da LOAE e da Educação Artística.

Capítul

**Diálogos entre a Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita e as Expressões
Artísticas aos olhos de Educadores de**



No capítulo que agora iniciamos procuraremos partilhar os resultados de um breve estudo que realizámos com o objetivo de conhecer as representações dos Educadores de Infância sobre as suas práticas de integração entre a LOAE e a Educação Artística e sinalizar exemplos de boas práticas, por eles desenvolvidas, no contexto específico da sua ação educativa diária.

2. Metodologia

O nosso estudo é de natureza essencialmente qualitativa/exploratória, pois pretende-se sobretudo obter informações sobre as representações de um grupo específico de profissionais.

Apesar do carácter essencialmente qualitativo deste estudo, recorreremos também ao tratamento quantitativo dos dados, sendo a informação recolhida apresentada em gráficos e tabelas. Para o tratamento dos dados recolhidos recorreremos à análise de conteúdo que Vala (2005, p.103), invocando Berelson (1954) e Bardin (1979), define como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

2.1. Instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados

Para conhecer as representações dos Educadores de Infância relativamente ao que deve ser o trabalho a desenvolver no jardim de infância, recorreremos à aplicação de um inquérito por questionário com perguntas abertas e fechadas. O recurso a esta técnica prendeu-se com o facto de permitir conhecer “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (Gil, 1999, p. 128) a partir da colocação de um número mais ou menos elevado de questões a um grupo alargado de sujeitos. No nosso caso, e embora o número de inquiridos fosse reduzido, a opção por um questionário permitiu um ganho de tempo e a redução de encargos comparativamente com a opção por uma entrevista.

Para o efeito, elaborámos um questionário com doze perguntas (seis abertas e seis fechadas) que, no seu conjunto, permitem dar resposta ao objetivo do nosso trabalho (ver Anexo I).

A primeira parte do questionário contempla as seis questões de resposta fechada que permitem caracterizar os inquiridos quanto ao sexo, categoria da profissão (educador ou professor), tempo de serviço, escola onde trabalhavam, a idade das crianças dos grupos e a indicação de eventuais atividades realizadas, articulando a LOAE e as Educação

Artística. Estas informações permitiram-nos realizar uma caracterização da amostra e perceber, consoante as respostas dos inquiridos, se existiram tendências e/ou aspetos recorrentes no relato das atividades.

Posteriormente, o nosso instrumento apresenta mais seis questões, agora de resposta aberta, que permitiram ao educador designar e descrever as atividades em causa, definir os seus objetivos e elencar eventuais recursos materiais utilizados no seu desenvolvimento. Através destas informações, pretendemos retirar o máximo partido das suas descrições e desvelar a intencionalidade pedagógica das mesmas e o modo como as educadoras percebem o papel educativo da Educação Artística. Interessava-nos saber se eram trabalhados os conteúdos específicos desta área ou se era vista como uma área menor, secundária ou complementar.

Por fim, foram apresentadas duas questões que requeriam que o inquirido realçasse o(s) aspeto(s) mais positivo(s) da atividade escolhida, evidenciando a relação entre as conexões associadas entre as áreas, bem como o as suas propostas de melhoria em atividades futuras.

A opção por perguntas abertas teve o intuito de não condicionar/dirigir o pensamento dos inquiridos, de forma a obter informações e opiniões o mais genuínas possível e, por isso, tão próximas quanto possível das convicções e práticas dos inquiridos. Acresce que, conforme alertam Pardal e Correia (1995, p. 54), “as perguntas abertas devem ser utilizadas criteriosamente. Elas têm utilidade sobretudo em duas situações: quando se tem pouca ou nenhuma informação sobre o tema em estudo ou quando se pretende estudar um assunto em profundidade”. No caso, pretendemos aprofundar as representações dos Educadores de Infância sobre as suas práticas de integração da LOAE e das Expressões Artísticas.

Importa referir que antes de se proceder à realização do inquérito, este foi respondido previamente por uma educadora que confirmou a percetibilidade das questões bem como a adequação da lógica de encadeamento das questões.

Mais se adianta que o questionário foi elaborado no *GoogleForms*, por dois motivos. O primeiro diz respeito às próprias condições que a ferramenta *online* apresenta a nível de estrutura organizada e facilitadora e, o segundo, porque veio facilitar o contacto com todos os inquiridos em tempo de pandemia, porque todos os contactos físicos foram deteriorando em função do teletrabalho e do ensino à distância.

Salvaguardando as questões éticas, que uma situação desta natureza implica, os inquiridos foram previamente informados sobre as finalidades do questionário cujo

preenchimento era solicitado, tendo-lhes sido garantida a preservação da sua identidade, bem como a proteção e confidencialidade dos dados recolhidos.

2.2. Caraterização da amostra

O inquérito foi aplicado a uma amostra de conveniência de 11 Educadores de Infância, todos do sexo feminino.

A amostra compreendeu 45% de Educadores de Infância respondentes pertencentes a núcleos escolares de uma Escola Básica e Integrada e 55% afetos a outra Escola Básica e Integrada, ambas em Ponta Delgada. Em relação ao tempo de serviço, tivemos por base a escala de estádios da carreira de Huberman. Assim sendo, 28% dos indivíduos possuíam entre 4 e 6 anos de serviço, 27% possuíam entre 7 e 35 anos, sendo a mesma percentagem para os indivíduos com tempo de serviço entre 25 e 35 anos e 18% entre 35 e 40 anos.

Quanto à idade do grupo de crianças com que os inquiridos trabalhavam, a Figura 1 mostra que cerca de 36% dos respondentes trabalhava com crianças com 3 anos de idade, igual percentagem com grupos mistos e os restantes com crianças de 4 ou 5 anos.

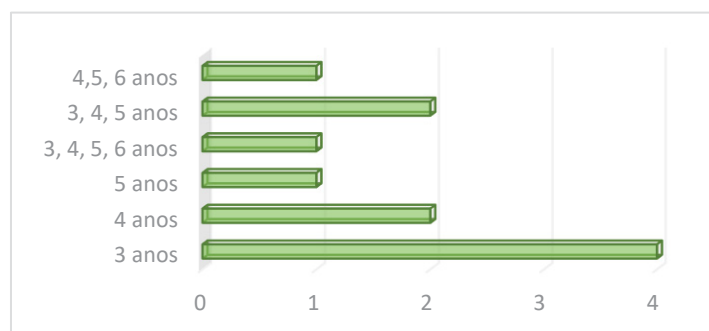


Figura 1- Idade das crianças que integravam os grupos

2.3. Representações dos Educadores

A Tabela que se apresenta de seguida (ver Tabela 1) pretende mostrar ao leitor que, correspondendo à nossa solicitação, cada educadora identificou e descreveu uma atividade que cruzava o domínio da LOAE com o da Educação Artística. Assim, na Tabela apresentamos as designações dadas pelas respondentes às atividades, associadas ao respetivo código identificativo

Tabela 1 - Designação das atividades relatadas

A1: Árvore das palavras

A2: O som das letras

A3: Elaboração de um livro

A4: Os palhaços

A5: A tela das histórias

A6: O Inverno

A7: A cor das emoções

A8: A magia das cores

A9: Explorando as Figuras Geométricas

A10: Os três porquinhos

A11: Era uma vez

Depois de uma primeira análise das designações dadas pelas inquiridas às atividades que selecionaram para apresentar, conseguimos agrupá-las em três grandes grupos. O primeiro grupo diz respeito à integração da língua com o subdomínio das Artes Visuais e com o domínio da Matemática, nomeadamente, no que toca ao conteúdo das figuras geométricas. O segundo grupo começa com uma atividade relacionada com as letras, outra com as palavras e outra relacionada com a construção de um livro, passando para duas atividades de cores e emoções e, por fim, o terceiro grupo refere-se à leitura e construção de histórias, nomeadamente, “Os três porquinhos”, “Era uma vez” e “A tela das histórias”.

Em seguida, passamos a fazer uma síntese das atividades relatadas pelas inquiridas.

Conexões entre as LOAE e as Artes Visuais

Relativamente às atividades que envolveram a LOAE e o subdomínio das Artes Visuais, a A1 abordou o conteúdo da consciência fonológica e, teve como objetivo “através do som descobrir palavras novas”. Para tal, “Após uma história, as palavras-chaves da história foram descobertas. Para cada palavra descobrimos o som, a letra inicial e outras palavras derivadas do mesmo som. Após este registo escrito, cada criança desenhou/construiu a imagem representativa de cada palavra para se colocar no fio exposto na sala”.

A A3 fez parte integrante de um projeto da Direção Regional da Educação, designado por *ProSucesso* e esteve relacionada com a “elaboração de um livro com papel reciclado acompanhado de música para apresentar a uma turma do 1.º Ano” e, portanto, ao nível das Artes Visuais, as crianças trabalharam “o recorte das imagens para colar, por

sequência, em cada folha de papel reciclado e a numeração das mesmas, ao longo do 2.º Período”.

A A4 esteve relacionada com uma data comemorativa, isto é, o Carnaval e teve como objetivo “elaborar um registo escrito sobre "O que é o Carnaval" e, posteriormente, decorar três palhaços (o grupo foi subdividido em 3 subgrupos)”.

A A9 também abordou o tema do Carnaval e visou “conhecer e explorar as figuras geométricas” através da narrativa "A História do Quadrado". Além de terem sido explorados outros subdomínios da Educação Artística, ao nível das Artes Visuais ou ainda, nas suas palavras, “como forma de decorar a nossa sala de atividades para a época festiva, as crianças pintaram várias figuras geométricas, de diversas cores e tamanhos para dar vida e cor à nossa sala”.

A A5 relacionou diferentes subdomínios da EA.

No que toca à A6, o grupo de crianças explorou “a estação do ano: o inverno e todas as suas características”. Assim, durante o mês de janeiro, todos os intervenientes fizeram “atividades de expressão oral: diálogos em contexto de pequeno e grande grupo, jogos de palavras, produção de rimas, batimentos silábicos, contagem de palavras em frases, reconto de histórias e interpretação de canções, elaborando os registos das atividades”. Também realizaram “um jogo com elementos do inverno para identificação do tema”, visitaram o “exterior para a observação das mudanças na natureza entre o outono e o inverno e para recolha de materiais”, realizaram “atividades de expressão plástica: desenho, recorte, colagem e pintura utilizando, os diversos materiais recolhidos”, depois “contaram e exploram histórias relacionadas com o inverno” e registaram “vocabulário específico desta estação: gelado, gelo, trovão, raio, granizo, tempestade, hibernar, temperatura... relacionado com as histórias”. No final, construíram “um mapa conceptual e organograma do tema”.

A A8 mostra uma atividade de plástica em que os conteúdos abordados foram as cores primárias e secundárias e, como tal, as crianças “exploraram as cores; criaram um momento dinâmico entre o grupo e criaram um mural das cores”.

Relativamente à A10, as crianças tiveram como objetivo, recontar a história dos 3 porquinhos.

Conexões entre a LOAE e a Música

Relativamente ao cruzamento da LOAE com o subdomínio da Música, a A2 passou pela elaboração de um livro com papel reciclado acompanhado de uma música do repertório para apresentar a uma turma do 1.º ano. Neste contexto, a música foi apresentada, em conjunto com o livro e, abordou um “tema do livro”. O mesmo aconteceu com as A3 e A6, na medida em que foi através de uma história e/ou exploração de um tema que a música surgiu como complemento ao trabalho realizado, isto é, as crianças entoaram uma música consoante o tema das atividades.

A A5 iniciou-se “a partir de uma história”, em que as crianças tiveram a oportunidade de criar uma tela com base nos diferentes ritmos, harmonia e melodia transmitidos pelo som de uma música e, na apresentação e exposição de todas as telas, apresentaram uma coreografia livre ao som das músicas que acompanharam todo o projeto.

A A9 surgiu como complemento e, visou o “ensaio de uma letra de música associada ao tema”.

Conexões entre a LOAE e o Jogo Dramático/Teatro

No que toca à integração do Jogo Dramático/Teatro nas atividades relatadas, as educadoras de infância referem, na sua maioria, criar e/ou (re)contar histórias como base para partir para os jogos dramáticos, onde se incluem algumas dramatizações. Neste sentido, a A7 pretendeu “trabalhar as emoções a nível individual e na interação em grupo” e, para tal, “através do conto "O Monstro das Cores", as crianças, em pequenos grupos, realizaram um pequeno teatro de fantoches, apresentaram os diferentes monstros e explicaram as suas respetivas emoções”.

Também as crianças que participaram nas A9 e A11 “recorreram à imaginação para (re)criar histórias” com recurso a diferentes suportes de expressão, isto é, o flanelógrafo e a “utilização de imagens que estavam em diferentes bolsos de um avental”, respetivamente.

Conexões entre a LOAE e a Dança

Fazendo referência ao último subdomínio das EA, a Dança, a (A5), que passou pela construção de uma história em tela, em que as crianças pintaram as mesmas consoante o som que ouviam e, no final, aquando da apresentação do trabalho, as crianças realizaram uma coreografia utilizando as músicas que acompanharam todo o projeto.

Terminada a exposição das atividades relatadas pelas educadoras, apresentamos abaixo uma Tabela (ver Tabela 2) que permite a análise dos cruzamentos estabelecidos. Para uma adequada interpretação da mesma, sinalizamos com uma cor mais escura o subdomínio que esteve em foco na atividade e com um tom mais claro aquele que se lhe foi associado.

Tabela 2 - Cruzamentos entre o domínio LOAE e os subdomínios da EA convocados por atividade

Atividade (A)	Domínio da LOAE	Subdomínios das Expressões Artísticas				TOTAL
		Artes Visuais	Jogo Dramático/Teatro	Música	Dança	
A1	X	X				2
A2	X			X		2
A3	X	X		X		3
A4	X	X				2
A5	X	X		X	X	4
A6	X	X		X		3
A7	X		X			2
A8	X	X				2
A9	X	X	X	X		4
A10	X	X				2
A11	X		X			2
TOTAL	11	8	3	5	1	28

Fazendo uma leitura vertical da tabela, de imediato identificamos o subdomínio das EA que, em conexão com a língua, é o mais referenciado pelas educadoras, isto é, o subdomínio das Artes Visuais, com um total de 8 correspondências.

As atividades relatadas mostraram que as educadoras, através da conexão entre a LOAE e as Artes Visuais, conseguiram, por um lado, o registo escrito, por parte da criança de toda a interação, o desenho e/ou a construção de produções artísticas com o intuito de serem expostas na sala de atividades e, por outro, a exploração de histórias com base nos trabalhos artísticos realizados pelas mesmas. Também foi relatada a leitura de uma

história e a descoberta dos sons associados, através das palavras-chaves identificadas pelo grupo, onde se incluíram os sons das letras iniciais e a identificação e associação de outras palavras derivadas do mesmo som.

Neste sentido, verificámos que as conexões entre a LOAE e as Artes Visuais tiveram como ponto de partida a exploração de uma história. Assim, as educadoras recorreram a narrativas para transmitir uma mensagem que, nos casos relatados, passou pela perceção dos sons das letras e palavras, das cores e formas, dos temas, carnaval e inverno, por exemplo.

Note-se que foi a partir de cada exploração das narrativas que as crianças chegaram ao contexto das expressões artísticas como forma de compreensão do texto e da mensagem que se pretendia passar. No contexto das Artes Visuais, todos os grupos de crianças tiveram a oportunidade de, como referido, aumentar o contacto com os diversos materiais utilizados para a manipulação, expressando sentimentos diversos nas produções realizadas.

Relativamente ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro as três atividades surgem como jogos dramáticos improvisados e vêm reforçar a ideia de que, a partir destes, as crianças não estão preocupadas em memorizar um texto, mas sim, explorar globalmente as suas possibilidades expressivas e exprimir a sua sensibilidade pessoal, adquirindo os meios dessa expressão através do corpo, da voz, da emoção e da linguagem teatral. Neste contexto, a conexão entre as áreas passou pela exploração da narrativa e consequentes mensagens associadas à importância dos conteúdos abordados.

A leitura vertical do quadro permite também verificar 5 correspondências no subdomínio da Música. Neste contexto, as atividades vêm ilustrar a importância deste subdomínio como reforço na abordagem a novos conteúdos. Como aconteceu anteriormente, este subdomínio surgiu, segundo constou nos relatos, como complemento à LOAE na medida em que esta área foi tida em consideração como sendo uma ferramenta para reforçar as experiências de aprendizagem das crianças no contexto desta e das outras áreas curriculares, através da interdisciplinaridade.

Se, por um lado, ao nível da LOAE, as educadoras tiveram como objetivo perspetivar a letra da canção como sendo uma mensagem a ser passada às crianças, por outro, ao nível da Educação Artística, tiveram como objetivo a interpretação de canções com intencionalidade expressiva por parte dos mais pequenos. Sobre o primeiro objetivo, recursos escolhidos pelas inquiridas transmitiram a mensagem através de sons melodiosos

e as crianças escutaram e interpretaram-na oralmente, da pintura de telas e outros e também com recurso à utilização do corpo, na dança.

Na Tabela também contamos 1 correspondência relativa ao subdomínio da dança. Esta tarefa aparece associada a um conjunto de outras tarefas que, ao nível da LOAE, por um lado, deram continuidade ao trabalho realizado com a expressão musical, isto é, a compreensão dos conceitos, letra da música e conseqüente assunto. Por outro lado, importou sensibilizar as crianças para a importância da dança como forma de expressão e exteriorização de sentimentos. Para tal, relativamente aos objetivos delineados para a Dança, vemos que a educadora, neste caso, pretendia que as crianças fossem capazes de executar os movimentos corretamente.

Fazendo uma breve resenha dos relatos conseguidos, verificamos que, na globalidade e, em termos de conteúdos abordados, houve uma diversidade no tipo de atividades, desde a promoção da interação social, ao uso de artes plásticas, o recurso à Música, ao conto e à recriação de histórias. Também vimos que as atividades tiveram diversos objetivos como a aprendizagem do alfabeto, associação entre texto, som e imagens, aumentar o vocabulário das crianças e a tentativa de escrita e a demonstração da compreensão das narrativas através da criação de produções plásticas associadas. Nesta linha, notou-se uma tendência para uma forte utilização de materiais das Artes Visuais e de livros como recursos nestas atividades. Para além disso, as educadoras, com base nos seus relatos, demonstraram que foi através da exploração das histórias e conseqüente compreensão do texto que partiram para a exploração das áreas da Educação Artística.

Após o trabalho desenvolvido junto das crianças, as educadoras referem existir um bom desenvolvimento de vários aspetos nas crianças, isto é, “maior criatividade”, “trabalho de equipa”, “socialização entre o grupo” e “associação entre diversos temas e conteúdos”. Por fim, reparou-se que cerca de metade das Educadoras mostraram a intenção de reforçar atividades deste género no futuro, incentivando a possível “participação dos pais e encarregados de educação”, “mais passeios com as crianças” e a realização de “visitas de estudo”.

Analisadas as práticas relatadas pelas docentes, agora importa sinalizar algumas atividades que, pela sua natureza e/ou pelas escolhas feitas, tanto por elas como pelas crianças, mostram as vantagens das conexões entre as duas áreas em foco. Neste sentido, destacamos a A5, A6, A9 e A10, porque por um lado estabelecem ligações entre a LOAE e todas as diferentes linguagens pertencentes às Expressões Artísticas, pelas suas

características e benefícios relatado anteriormente, evidenciando, cada uma, aspectos que irão contribuir para o desenvolvimento e formação das crianças e, por outro, porque se assemelham ao trabalho desenvolvido por nós no contexto do nosso Estágio Pedagógico.

No capítulo seguinte faremos uma apresentação, análise e reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas, desenvolvidas neste contexto específico, evidenciando as ligações entre o domínio da LOAE e das Expressões Artísticas e reflexão sobre os nossos pressupostos pedagógicos e o papel do estagiário como interveniente ativo neste processo.

Capítul



**Diálogos entre a Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita e as Expressões
Artísticas nas nossas práticas em contexto de**

Este capítulo é dedicado ao Estágio Pedagógico I, desenvolvido em contexto da Educação Pré-Escolar.

Com efeito, e como forma de contextualizarmos as nossas experiências de Estágio, faremos também uma apresentação dos contextos onde decorreu a nossa ação educativa, nomeadamente, as características da escola e do meio que a envolvia, da sala de atividades e do grupo de crianças com quem trabalhámos.

Assim sendo, tem como principal propósito apresentar o leque de atividades desenvolvidas ao longo da nossa ação educativa, com especial destaque para aquelas em que foram convocadas as conexões que temos vindo a explorar. Neste contexto, assumiremos uma perspetiva analítica e reflexiva que procurará realçar o nosso desempenho enquanto intervenientes ativos neste processo. Para o efeito, recorreremos a documentos orientadores, nomeadamente, à literatura da especialidade, às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, às sequências didáticas e às avaliações gerais e individuais realizadas em cada semana de intervenção, bem como a registos fotográficos e gravações em áudio e vídeo realizadas no decorrer das nossas práticas.

Importa ainda referir que a recolha de toda a informação que aqui convocamos foi conseguida através da consulta de documentos que nos orientaram, nomeadamente, o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA), os processos individuais das crianças e também o nosso Projeto Formativo Individual (PFI), desenvolvido no início do Estágio, que desempenhou um papel bastante relevante e potenciador de uma melhor sistematização e tomada de consciência da realidade educativa em que intervimos. Desta forma, foi-nos possível ter um olhar mais abrangente acerca de todos os fatores condicionantes da nossa prática educativa, direta ou indiretamente relacionados com o grupo de crianças que nos foi confiado.

Nesta ordem de ideias, pretendemos que o leitor se aproprie das potencialidades e limitações por nós vividas/experienciadas ao longo desta experiência de formação, bem como da forma como as aproveitámos para construir o nosso percurso.

3. Características do contexto de intervenção

3.1. O meio

O Estágio Pedagógico I foi realizado, no contexto educativo das Educação Pré-escolar, numa escola situada num centro urbano, dotado de espaços verdes, de onde se destacava um jardim, plantado no século XIX por um importante botânico micaelense, um local rico e exuberante que cativava o interesse de todo o grupo. Por esta razão, este foi um dos locais que mais visitas de estudo motivou contribuindo para um maior enriquecimento das nossas crianças, quer do ponto de vista social e cultural, quer no conhecimento das particularidades do meio natural que as envolvia.

O facto de a escola se situar perto de vários estabelecimentos ligados à indústria e ao comércio, bem como a sua proximidade a alguns pontos turísticos, permitiu-nos estabelecer algumas conexões ao longo da nossa prática educativa, na medida em que surgiram oportunidades de realizarmos algumas visitas de estudo. Tal metodologia possibilitou que a aquisição de conhecimentos das nossas crianças acontecesse de forma diferente e prazerosa e, ao mesmo tempo, contextualizada e enriquecida através do contacto, fora da instituição, com outras pessoas e com outras realidades.

O envolvimento das crianças no conhecimento do meio envolvente também nos permitiu explorar histórias e acontecimentos, recolher diversificada informação e assim, proporcionar o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens bastante ricas e contextualizadas, ligadas aos locais que visitámos. Neste particular, realçamos experiências como a da recolha de folhas no referido jardim para construirmos bonecos de inverno, a visita a uma *pet shop* na qual identificámos e caracterizámos os animais lá existentes, ou ainda a ida à estação de correios local, na qual entregámos a carta dirigida ao Pai Natal

Em suma, o aproveitamento das potencialidades do meio envolvente permitiu-nos enriquecer as nossas práticas pedagógicas, estabelecer parcerias com outros agentes educativos e, acima de tudo, potenciar e contextualizar as aprendizagens do nosso grupo de crianças.

3.2. A Escola

No que diz respeito à caracterização da instituição escolar, a organização física da escola assumia-se com enorme potencial para responder ao bem-estar ambicionado por todos quantos frequentavam a mesma, isto é, a qualidade dos materiais, a limpeza e manutenção dos espaços, a abertura e luz solar potenciaram, deste modo, o gosto e prazer pelo ensino e a aprendizagem cuja expressão se fazia notar, quer na produtividade profissional do corpo docente e não docente, quer no sucesso escolar das crianças e no envolvimento dos encarregados de educação.

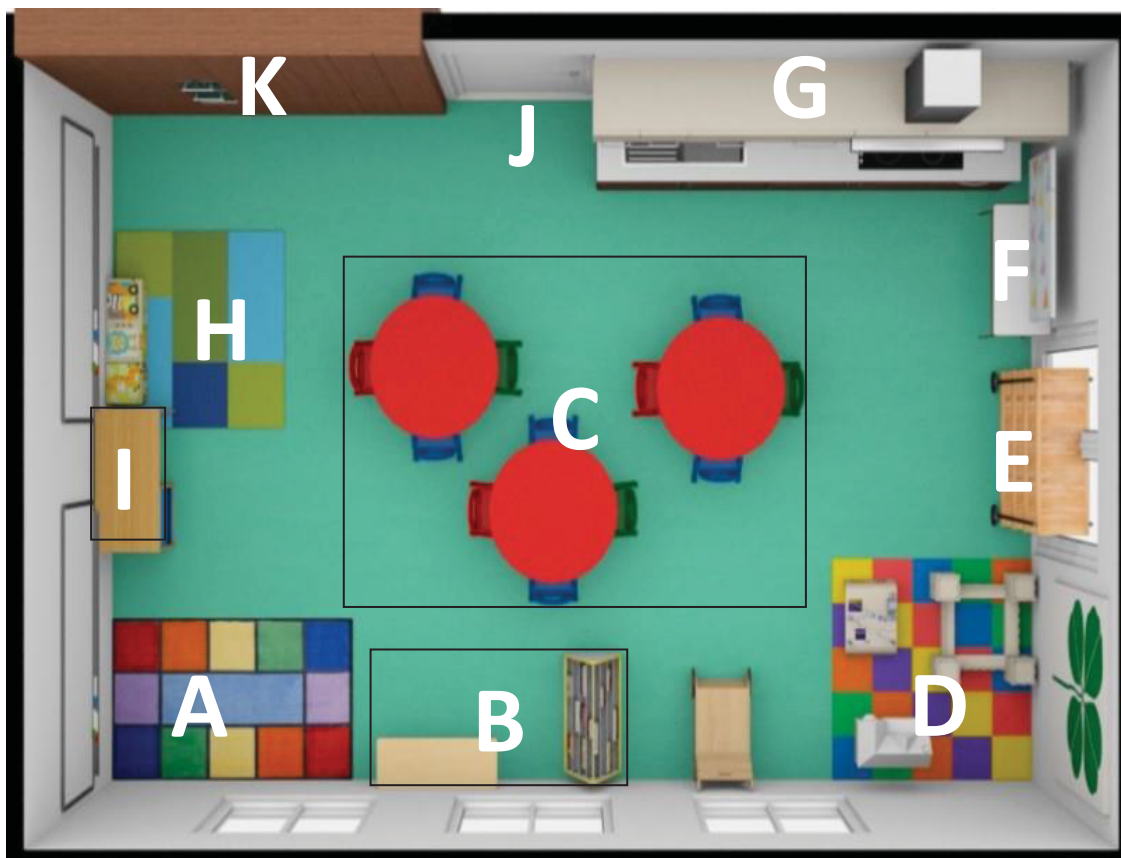
Assim, a escola apresentava várias salas de jardim-de-infância, que funcionavam todas no mesmo piso. Podíamos encontrar 3 casas de banho (duas destinadas às crianças e uma aos adultos), diversas salas de apoio e salas para as turmas que beneficiavam de currículo adaptado (TPCA'S). O núcleo de educação especial funcionava numa sala criada para o efeito, que ficava junto às salas de Jardim de Infância, no rés-do-chão, assim como a sala de apoio. É de referir que a escola também tinha uma receção onde era feito o acolhimento das crianças de manhã, a sua entrega aos pais ao final do dia e/ou a distribuição das mesmas pelos monitores das atividades de tempos livres. Para além das salas do 1.º Ciclo, no 1.º piso, existiam espaços comuns a toda a comunidade educativa, isto é, acessos exteriores que serviam de espaço para recreio, a entrada principal da escola com os serviços de comunicação, a papelaria, a reprografia, a secretaria e o auditório principal da instituição e, por fim, o bar, uma sala de convívio ampla e várias arrecadações.

Os recreios ao ar livre possuíam alguns espaços verdes e equipamentos de carácter lúdico, como escorregas e brinquedos de grande porte. O pavimento era constituído por material antiderrapante para assegurar a segurança das crianças. Caso as condições climáticas não favorecessem a brincadeira no exterior, eram utilizados os corredores das salas para acolher as crianças.

Relativamente à estrutura social, a escola, na Educação Pré-Escolar possuía um corpo docente de 8 educadoras, sendo que uma delas era educadora do núcleo de educação especial e prestava apoio pedagógico personalizado às crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Em relação ao pessoal não docente, a EPE contava com a presença e apoio de quatro auxiliares que educação.

3.3. A sala de atividades

A sala de atividades onde desenvolvemos o nosso Estágio estava equipada com diversos recursos, facilitadores do processo de ensino/aprendizagem, que se encontravam distribuídos por várias áreas, nas quais as crianças podiam brincar e experimentar vários papéis, tal como nos é dado perceber na Figura que se segue (ver Figura 2).



Legenda:

A – Área do tapete/ acolhimento | B – Área da Biblioteca e Escrita | C – Área de trabalho | D – Área do faz-de-conta | E – Estante com jogos de mesa | F – Área da modelagem | G e K – Armários para arrumações | H – Área da garagem | I – Secretária com PC | J – Porta de entrada e saída

Figura 2 - Disposição da sala de atividades da Educação Pré-Escolar

A sala possuía três grandes janelões. Na parede ao fundo da sala existiam dois quadros em acrílico, nos quais se faziam registos diários. Também serviram de suporte à visualização de vídeos e outros materiais de natureza audiovisual, possibilitada através do recurso ao videoprojector que se encontrava fixo no teto da sala. Uma outra parede da sala encontrava-se revestida por diversos armários, que serviam para a arrumação de jogos e outros materiais pedagógicos, assim como das produções que iam sendo elaboradas pelas crianças. Possuía ainda uma bancada com um lavatório, bastante útil para a higienização das mãos e dos materiais utilizados em momentos de expressão. Esta

organização acabava por comprometer a área desta parede da sala, potencialmente útil para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças.

Para além destes aspetos, as próprias áreas/cantinhos de brincadeira necessitaram de uma intervenção, porque apesar de estarem presentes no contexto, não estavam a ser devidamente exploradas ao nível da organização, da ilustração, dos recursos e das regras de utilização destes espaços. Neste sentido, acrescentámos dois espaços à sala de atividades, nomeadamente, a área da plasticina e a área da escrita que, apesar de referenciada, não beneficiava de espaço e material para que as crianças pudessem realizar, no mínimo, tentativas de escrita do seu nome.

Desta forma, foi necessária uma intervenção da nossa parte, no sentido de reestruturar a sala e potenciar todos os espaços como as diferentes “áreas/cantinhos”. Ao nível do aproveitamento geral do espaço, destacamos a colocação de fios de cordel esticados em diferentes partes da sala para facilitar a exposição dos trabalhos das crianças. Ainda neste contexto, também afixamos trabalhos em dois pequenos quadros de acrílico, que estavam situados na parede oposta àquela que acima referenciámos.

Sobre os cantinhos/áreas de brincadeira, na área da Biblioteca/Escrita, introduzimos uma mesa destinada ao treino da escrita, na qual incluímos uma caixa com tiras de papel, com as fotografias e os nomes das crianças, bem como folhas A4 brancas e material de escrita, para que estas pudessem treinar a escrita do seu nome.

Em todas as áreas colocámos dísticos identificativos que mostravam o número de crianças permitido em cada área, assim como a fotografia do seu respetivo chefe, responsável pela monitorização daquele espaço.

Relativamente à área da **Plasticina**, que não existia, colocámos uma mesa ao fundo da sala, com moldes e outros materiais de corte e modelagem das plasticinas que se encontravam guardadas nos armários.

A **área da Garagem** era um espaço lúdico-pedagógico constituído por um tapete e diversos tipos de brinquedos, de entre os quais, carros, outros meios de transporte e uma pista feita em madeira. Nesta área, as crianças, para além de darem asas à sua imaginação, brincavam livremente. No início do estágio constatámos que a área da garagem se tornava atrativa, principalmente para as crianças do sexo masculino. Depois da semana de atividades na qual abordámos os meios de transporte, com recurso a esta área, verificámos uma maior adesão por parte das crianças do sexo feminino.

Na **área da Casinha** as crianças usufruíam de diferentes materiais/recursos, que motivavam o seu jogo simbólico. Preparavam refeições para as bonecas, arrumavam os

pratos, os copos e as panelas dentro dos armários. Inicialmente notámos, em grande parte do grupo, a falta de regras no que toca à organização e correta utilização dos materiais, como também no respeito entre colegas. Aproveitámos para abordar este assunto na semana de intervenção em que falámos especificamente das regras a adotar na nossa sala, opção que foi bem recebida e interiorizada pelas crianças.

No início, a área da **Biblioteca e Escrita** era composta apenas por alguns livros ali colocados para que as crianças pudessem manuseá-los, potenciando assim o contacto direto com o código escrito (a visualização) e com a descodificação de imagens.

Pudemos observar que, no final do estágio, o reconhecimento (visual) e a tentativa de registo do nome próprio (garatuja) passaram a ficar mais definidos, facto vantajoso para as crianças e para o seu conhecimento e conseqüente aumento de competências de leitura e da escrita.

Em suma, constatámos que a exploração de todas as áreas de interesse pelas crianças foi facilitadora de diferentes experiências de aprendizagem, nomeadamente ao nível da sua expressão e comunicação no desenvolvimento da motricidade, do jogo simbólico e, não menos importante, no estabelecimento e interiorização de regras.

3.4. As crianças do grupo

O grupo era constituído por treze crianças: três do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Mais informamos que, por razões de natureza ética e com o intuito de salvaguardar a identidade de cada uma das crianças envolvidas, atribuiremos letras em substituição dos seus nomes, por forma a podermos diferenciá-las e identificá-las sem as nomear.

Na maioria dos casos, as crianças revelavam uma boa adaptação ao jardim-de-infância, manifestando autonomia e um bom relacionamento com os demais colegas da sala.

É importante referir que este era um grupo bastante heterogéneo, a todos os níveis, sendo que três crianças (F, I e K) estavam pela primeira vez em jardim-de-infância. Do restante grupo, as crianças D, E e L usufruíram do serviço terapia da fala. Para além da terapia da fala, a criança E era seguida por uma Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação por apresentar um perfil psicomotor dispráxico. Regista-se ainda um atraso na matrícula da criança A que, por essa razão, era acompanhada pelo núcleo de Educação Especial da escola e pela terapeuta da fala.

As crianças que constituíam o grupo eram bastante meigas e interiorizavam melhor os conteúdos se houvesse algo de concreto, palpável e visível aos olhos.

Ao longo do período de observação foi notória a resistência das crianças em relação ao cumprimento de regras dentro da sala, aspeto que motivou o nosso trabalho e investimento no decurso da nossa prática. Neste sentido, constatámos algumas dificuldades ao nível do comportamento, que foram um *handicap* para a organização do grupo e das atividades. Por esta razão, trabalhámos e aprofundámos, diariamente, as potencialidades de cada criança, em especial na nossa primeira semana de intervenção individual, com a abordagem do tema “A sala de atividades”.

Nesta linha, as regras da sala, que foram ilustradas por imagens, eram diariamente relembradas e discutidas, de modo que se evitassem comportamentos desadequados e discussões. A autonomia, bem como a componente relacional do grupo, foi progredindo gradualmente. Desenvolvemos diversas atividades em pequeno grupo, no sentido de apoiar as crianças com maiores dificuldades, e promovemos a entreajuda através de atividades lúdicas e pequenos jogos, nos quais convocámos as áreas das Expressões, que permitiram promover experiências de aprendizagens partilhadas.

Outra necessidade detetada passou pela promoção da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Foi-nos possível verificar inicialmente, através do acolhimento, que a grande maioria das crianças, devido à sua timidez e dificuldade em estruturar o pensamento e/ou a pronunciar corretamente as palavras, tinha de ser convidada a participar nos diálogos estabelecidos entre nós.

Sendo assim, os momentos de conversa tornaram-se uma prioridade, visto que conversar com os mais pequenos nesta fase é muito importante. Tal como adiantámos no capítulo anterior, as crianças estão numa etapa de aquisição da língua da sua comunidade, pelo que as trocas conversacionais se assumem como determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.

Por outro lado, constatámos que o recurso à exploração de imagens/ilustrações a histórias infantis, lidas ou dramatizadas, tornou-se uma estratégia fundamental, uma vez que captava a atenção das crianças e, em simultâneo, funcionava como “uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento [das suas] competências literárias” (Marques, 1990, p. 34).

Para além disto, verificámos que, na prática, estimulámos o diálogo e a expressão oral, uma vez que nos envolvemos em interações verbais e gerámos oportunidades que implementaram, de forma eficaz, as competências comunicativas.

Tendo em conta os fatores evidenciados nesta caracterização e privilegiando os pontos de contacto entre a LOAE e as EA, entendemos aprofundar, no capítulo seguinte, as linhas gerais de todo o estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, destacando algumas das atividades que convocaram a problemática que decidimos aprofundar no nosso relatório, isto é, as conexões pedagógicas entre a LOAE e as Expressões Artísticas.

3.5. A ação educativa no contexto da Educação Pré-Escolar

Chegados a este ponto do nosso trabalho, é chegada a altura de explanarmos as atividades desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico I, implementadas ao longo das quatro semanas de intervenção, duas semanas de práticas partilhadas e duas semanas em que assumimos o grupo individualmente. Neste contexto, começaremos por realizar uma análise breve de toda a nossa ação pedagógica, antes de passarmos a uma análise mais detalhada sobre algumas das atividades que realizámos no âmbito específico da nossa problemática.

Relativamente à componente da intervenção pedagógica, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, recorreremos à observação enquanto técnica privilegiada de recolha de informação. A observação é uma técnica importante ao longo de todo o processo de intervenção, na medida em que permite compreender as conceções das crianças, os conhecimentos e as aprendizagens que elas vão desenvolvendo, bem como “a deteção e obtenção de informações por vezes não apreendidas por outros métodos (Ferreira, Torrecilla & Machado, 2012, p. 3). De acordo com estes autores, esta técnica “exige rigor e sistematização específicos, diferenciando-se da observação informal” (2012, p. 3), adquirindo uma dimensão científica.

Neste trabalho, adotámos uma observação participante, que, segundo Gómez, Flores e Jiménez (1999, p. 165) “requer uma implicação do observador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar”.

Esta ideia operacionalizou-se na nossa participação ativa ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II, uma vez que fomos nós, após o período inicial de observação das rotinas da educadora cooperante, os “responsáveis” pelo grupo e pelas atividades desenvolvidas ao longo das nossas semanas de intervenção.

Tendo por base esta premissa, a observação participante deu origem a registos descritivos continuados de contextos, atividades e interações, bem como ao preenchimento de grelhas que permitiram registar dados relevantes para a análise das representações, conhecimentos e aprendizagens das crianças. Não obstante, para a

análise e discussão das nossas práticas e das aprendizagens por elas promovidas recorreremos também ao Projeto Formativo Individual, às planificações semanais das intervenções e às reflexões realizadas *a posteriori*.

Ao longo da nossa prática educativa estávamos conscientes de que não existe um único método de ensino e que por isso caberá ao Educador tirar partido do que de melhor existe em cada criança para o desenvolvimento de uma prática integradora e global, seguindo especialmente os princípios de um paradigma socioconstrutivista e interativo, apelando à construção do conhecimento pela própria criança, através das interações que ela estabelece com o meio que o rodeia, tendo em conta as vivências que já possui, bem como as interações com os outros.

Considerando esta ordem de ideias, apresentamos de seguida uma tabela-síntese (ver Tabela 2) com todas as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar.

Tabela 3 - Tabela síntese das atividades realizadas na Educação Pré-Escolar



Calendariização		Áreas														
Intervenções	Rotinas	Formação Pessoal e Social				Expressão e Comunicação								Conh.do Mundo		
		Construção da Id. e Autonomia	Independência, e Autonomia	Consciência de si como aprendiz	Convivência demo. e cid.	Educação Físico Motora	Educação Artística		Linguagem Oral e Abordagem à escrita		Matemática				Conhecimento do Meio, Social	Conhecimento do Mundo Físico e Natural
							Artes Visuais	Jogo Dramático/Teatro	Música	Dança	Comunicação Oral	Consciência Ling.	Abordagem à escrita	Números e Op.		
Subdomínios																
Semana Conjunta – Preservação dos Mares e das Espécies Marinhas	19 de nov/18	Experiências de Aprendizagem														
		A1: Canção do bom dia														
		A2: Diálogo sobre as experiências vividas														
		A3: Marcação de presenças														
		A4: Leitura e interpretação da obra “O Mundo Marinho”														
		A5: Exploração das áreas da sala														
		A6: Prato de papel “Mundo Marinho”														
20 de nov/18		A7: Visita da “Picos de Aventura” com os temas: Reciclagem e Poluição dos mares e das espécies marinhas.														

	CIA.	IA.	C.A.	C.D.C.	E.F.	A.V.	J.D.	Música	Dança	C.O.	C.L.	A.E.	N.º e Op.	O.T.D.	I.C.M.	G.M.	C.M.S.	C.M.F.N.				
21 de nov/18	A8: Visita do Observatório da Quinta do Priolo com o tema: Construção de pincéis com materiais da natureza. A9: Pintura sobre os momentos preferidos das crianças em cada visita A10: Dramatização da história “Xico, o campeão da reciclagem” A11: Reconto da história utilizando o fantocheiro A12: Separação e colocação de resíduos nos diferentes ecopontos A13: Interpretação e entoação da canção “Planeta Azul” A14: Dança de roda com a canção A15: Pintura de ecopontos (F.T.)																					
22 de nov/18	A16: Leitura e interpretação da obra “O Peixe Encantado” A17: Atividade plástica relacionada com a obra “O Peixe Encantado” – Criação de cenários para experiência. A18: Construção de uma tartaruga utilizando material reciclável. A19: Realização da experiência intitulada “O aquário” A20: Reconto da experiência a uma turma – sala dos 4 e 5 anos.																					

1ª Iniv. do Elemento A – A nossa sala		C.I.A.	I.A.	C.A.	C.D.C.	E.F.	A.V.	J.D.	Música	Dança	C.O.	C.L.	A.E.	N.º e Op.	O.T.D.	I.C.M.	G.M.	C.M.S.	C.M.F.N.	
23 de nov/18	A21: Preparação para visita à loja de animais “Orangotango <i>Petshop</i> ”																			
	A22: Registo escrito do animal que mais gostaram.																			
	A23: Jogo “O que dizem os animais?”																			
	A 24: Implementação do novo quadro de presenças	↻																		
	A25: Implementação da canção dos dias da semana	↻																		
	A26: Construção e leitura imagética de uma tabela de dupla entrada: a minha cor preferida																			
	A27: Exploração da obra “Poesia no Jardim” – Suporte “ <i>Big Book</i> ”																			
	A28: Reconto com jogo de associação de imagens																			
	A29: Introdução do quadro de rotinas: diálogo explicativo e exemplificação do processo	↻																		
	A30: F. T. – a minha rotina no fim de semana																			
	A31: Definir a rotina do dia																			
	A32: Exploração da história “A nossa sala é como uma casa” – Suporte “Painel”																			
	A33: Reconto utilizando o painel																			
	A34: Jogo de reconhecimento dos materiais das áreas da sala																			
28 de nov/18																				

	C.T.A.	IA.	C.A.	C.D.C.	E.F.	A.V.	J.D.	Música	Dança	C.O.	C.L.	A.E.	N.º e Op.	O.T.D.	I.C.M.	G.M.	C.M.S.	C.M.F.N.																													
Sem. Conjunta: Natal																																															
																				A35: Exploração da história “As mãos não são para bater” – Suporte “Livro”																											
																				A36: Reconto com um jogo de imagens (certo e errado)																											
																				A37: Construção do painel “Para que servem as nossas mãos?”																											
																				A38: Preparação e apresentação aos colegas da sala vizinha																											
																				A39: Diálogo reflexivo sobre a apresentação																											
																				A40: Exploração da história adaptada “Os piratas pedem por favor” – Suporte “Contador de histórias”																											
																				A41: Reconto Oral																											
																				A42: Construção do barco das palavras mágicas																											
																				A43: Montagem do barco e colocação das palavras mágicas																											
																				A44: Leitura e exploração da história “Os 10 desejos de Natal”																											
																				A45: Reconto Oral																											
																				A46: Construção do painel “Árvore dos desejos”																											
																				A47: Entoação da canção “As cores de Natal”																											

2.ª Intervenção do Elemento A – O Inverno e os Meios de Transporte		CIA.	IA.	C.A.	C.D.C.	E.F.	A.V.	J.D.	Música	Dança	C.O.	C.T.	A.E.	N.º Op.	O.T.D.	I.C.M.	G.M.	C.M.S.	C.M.F.N.		
07 de jan/19	A61: Diálogo sobre o dia dos reis com recurso a imagens																				
	A62: F. T. – Pintura dos Reis Magos																				
	A63: Construção da caixa dos presentes dos Reis Magos																				
	A64: Construção de coroas do dia de Reis																				
	A65: Exploração da narrativa “Sr. Ano e as 4 estações” (fantoques)																				
	A66: Reconto da história utilizando o fantocheiro																				
	A67: Construção de casas alusivas às 4 estações																				
	A68: Atividade “O intruso”																				
	A69: Exploração da história “Amigo?” (Suporte 3D)																				
	A70: Reconto oral																				
	09 de jan/19	A71: Entoação da canção “Aranha Baganha” e leitura imagética do respetivo pictograma																			
		A72: Construção de Bonecos de Inverno																			
		A73: Visita ao Jardim António Borges para recolha de folhas e galhos																			
	10 de	A74: Exploração da história adaptada “A menina gotinha de água” – Suporte “Guarda-chuva”																			
		A75: Reconto da história utilizando o suporte																			

	C.I.A.	I.A.	C.A.	C.D.C.	E.F.	A.V.	J.D.	Música	Dança	C.O.	C.L.	A.E.	Nº e Op.	O.T.D.	I.C.M.	G.M.	C.M.S.	C.M.F.N.
A76: Implementação do quadro do tempo																		
A77: Construção de mobiles																		
A78: Exploração da história: “Uma viagem com surpresas” - Flanelógrafo																		
A79: Reconto utilizando o Flanelógrafo																		
A80: Atividade CPA – Meios de transporte																		
A81: Construção de aviões, carros e barcos																		
A82: Pitura dos meios de transporte construídos																		
A83: Construção de mobiles com os meios de transporte construídos																		
A84: Loto alusivo aos meios de transporte																		
A85: Exploração da narrativa “Os Opostos – Olha sempre duas vezes”																		
A86: Jogo de memória (baralhos de cartas com os opostos)																		
A87: Realização de jogo sensorial																		
Legenda: C.I.A. - Construção da Identidade e autonomia I.A. - Independência e Autonomia C.A. - Consciência de si como aprendiz C.D.C. - Convivência democrática e cidadania E.F. - Educação Física A.V. - Artes Visuais J.D. - Jogo Dramático/Teatro	C.O. - Compreensão Oral C.L. - Consciência Linguística. A.E. - Abordagem à escrita N.O. - Números e Operações O.T.D. - Organização e tratamento de dados I.C.M. Interesse e curiosidade pela Matemática G.M. - Geometria e Medida									C.M.S. - Conhecimento do Meio Social C.M.F.N. - Conhecimento do Mundo Físico e Natural  - Atividades implementadas que se tornaram rotina durante a prática pedagógica  - Atividades que evidenciam ligações entre a LOAE e a Educação Artística								

Tal como nos é dado perceber através da leitura da Tabela, entre o dia 19 de novembro de 2018 e 15 de janeiro de 2019, foram planificadas e implementadas 87 atividades, sendo que algumas destas foram realizadas em conjunto com a nossa colega de estágio.

No que diz respeito à estrutura da Tabela apresentada, e de forma a facilitar a sua leitura, optámos por identificar a competência foco de cada atividade, a azul-escuro, e a azul-claro a(s) competências(s) que lhe foram associadas. O símbolo “🔄” presente na coluna das “Rotinas” serve para identificar as atividades que, a partir daquele dia, passaram a integrar as rotinas diárias do grupo.

Assim sendo, e uma vez explicada a forma como a tabela deverá ser interpretada, passaremos a explicar a forma como decorreu a ação educativa ao longo das quatro intervenções, onde se incluem os principais objetivos de aprendizagem, bem como os desafios e dificuldades com as quais nos deparamos.

No contexto da nossa **primeira intervenção** conjunta, que aconteceu entre o dia 19 e o dia 23 de novembro, foi-nos possível elaborar uma planificação integradora de todas as áreas do saber. Fizemo-lo conscientes de que, tal como defendem as OCEPE, “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p. 5). Tivemos ainda atenção as características e interesses de cada criança e do próprio grupo, sem esquecer todos os domínios e subdomínios que integram as Orientações Curriculares.

Fazendo uma breve análise ao trabalho realizado, na área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Dadas as necessidades das crianças, introduzimos o tema, a “Preservação dos mares, das espécies marinhas e a reciclagem”, com estratégias que convocassem a compreensão oral de narrativas com o intuito de perceberem as mensagens associadas às histórias e, posteriormente, facilitassem o reconto das mesmas. Pelo facto de considerarmos que era necessário potenciar a comunicação oral das crianças, uma vez que não estavam tão à vontade na comunicação em grande grupo, estimulou-se o diálogo, a compreensão de formas de comunicação e ainda a introdução de vocabulário novo. Corroborando esta ideia, as OCEPE dizem-nos que a linguagem é crucial “para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 43).

No que respeita à Área do Conhecimento do Mundo, apostámos no conhecimento do meio social como forma de a criança se apropriar de um conjunto de conhecimentos relativos ao meio social e cultural em que se insere. Esta abordagem serviu de mote para o conhecimento de si e do outro, no respeito pelo planeta Terra, pelas pessoas da sua geração e das gerações futuras.

A Área da Formação Pessoal e Social foi também convocada de forma recorrente, sendo que se trata de uma área transversal a todo o processo formativo, sem nunca esquecermos a intencionalidade educativa e os conteúdos próprios da mesma. Neste contexto, organizou-se o ambiente educativo, por forma a torná-lo num lugar harmonioso, onde todos se sentissem integrados, ouvidos e valorizados nas suas opiniões e atitudes. Tal organização teve como principal propósito que as crianças se fossem apropriando da capacidade de fazer escolhas e que, progressivamente, se tornassem cada vez mais autónomas, capazes de tomar decisões e de assumir responsabilidades.

Consideramos importante referir que, ao longo das semanas de observação, tentámos contribuir para uma maior estabilidade no comportamento das crianças no tapete, dado que as mesmas revelavam dificuldades em cumprir regras básicas, como por exemplo permanecer no seu lugar durante o desenvolvimento das atividades.

Neste sentido, redefinimos os lugares onde as crianças se sentavam, na tentativa de introduzir alguma ordem e promover um ambiente de diálogo e partilha pois, tal como defende Arends (1995), o espaço é um recurso muito importante para o educador, uma vez que é fundamental gerir “como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais (...), e como criar um ambiente adequado à aprendizagem” (p. 79).

Nesta semana, também destacamos o facto de cada narrativa ter sido explorada com recurso a um material diferente, deste o tapete narrativo, ao teatro de fantoches e ao próprio livro. Acreditamos que estes últimos contribuíram para suscitar o interesse e a atenção das crianças, uma vez que nos apercebemos, durante as observações, que as mesmas se mantinham atentas quando as histórias eram exploradas através de suportes menos comuns ou familiares, e iam para além do habitual livro. Fizemo-lo conscientes de que, tal como nos aconselham as OCEPE “gestos, movimentos do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Silva et al., 2016, p. 51).

Relativamente à **primeira intervenção** individual, que aconteceu entre os dias 26 e 30 de novembro, incidimos em questões relacionadas com a área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Desta forma, propusemo-nos elaborar uma sequência didática de acordo com as necessidades deste grupo em particular, as suas dificuldades de comunicação e de respeito pelas regras, sendo que a temática a trabalhar naquela semana: “A Sala de Atividades”, se revelou ideal para contrariar tais lacunas e potenciar as suas capacidades.

Nesta ordem de ideias, pretendeu-se fomentar o gosto pela utilização da linguagem oral em contexto, partilhando com as crianças momentos de diálogo, onde as suas mensagens puderam ser ouvidas e clarificadas, no sentido de terem tido a oportunidade de falar de forma mais clara e objetiva. Por outras palavras, procurámos privilegiar a participação ativa das crianças nas atividades propostas, convidando-as a intervir de forma mais participada, para que fizessem parte de todo o seu processo de aprendizagem.

Assim sendo, voltámos a apostar em experiências de aprendizagem da área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da LOAE, uma vez que o grupo tinha a necessidade de aprofundar a comunicação oral e a organização de ideias, mostrando a compreensão e interpretação de mensagens orais em situações diversas de comunicação. A escolha de diferentes suportes de leitura procurou estimular as crianças para a expressão oral, dado que, na primeira semana de intervenção, verificámos que as mesmas começaram a utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente e de modo adequado às situações, relatando acontecimentos e mostrando progressão na clareza do seu discurso.

Para cumprirmos tais propósitos, apostámos em materiais que convocassem uma participação ativa das crianças. Era nosso propósito que elas fossem as construtoras do seu próprio conhecimento, criando um clima propício às aprendizagens, pois tal como nos referem Hohmann e Weikart (2003) quando realçam a necessidade de os adultos se esforçarem para “manter uma atmosfera de confiança por forma a que as crianças se sintam suficientemente seguras para experimentar coisas novas e expressar livremente aquilo que pensam” (p. 237).

Adicionalmente, pretendeu-se fazer uma ligação entre a área do Conhecimento do Mundo e a área da Formação Pessoal e Social, tal como aconselham Silva et al. (2016, p. 33) que consideram ser esta uma “área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ter a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma

aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autônoma, consciente e solidária”.

Na **segunda intervenção** conjunta, que decorreu de 10 a 14 de dezembro, o trabalho realizado baseou-se na temática “O Natal”.

Após uma análise cuidada de todo o trabalho desenvolvido ao longo das intervenções anteriores, deu-se continuidade à aposta em experiências de aprendizagem ligadas à área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que o grupo ainda precisava de aprofundar a comunicação oral e a organização de ideias, mostrando a compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação.

Para além desta Área e domínios, demos maior ênfase ao domínio da Educação Artística através da construção das prendas de Natal para as crianças (A53), enfeites para a sala, o painel intitulado “Árvores de Desejos” (A44, A45 e A46), a construção do postal de Natal (A56), a entoação da canção de Natal (A47) e ainda a coreografia e encenação para a apresentação do trabalho final de período aos pais, encarregados de educação e demais familiares no auditório da escola (A60).

Após a análise cuidada da avaliação/reflexão da última intervenção, que ocorreu no mês de dezembro de 2018, verificámos uma grande evolução do grupo, no geral, e de cada criança, em particular. Identificámos melhorias nas crianças A, B e M. A primeira já participava oralmente sem ser necessário apelar à sua participação e possuía uma atitude comportamental completamente diferente da inicial, aceitando os comentários dos colegas. Também já construía frases complexas com sentido e contextualizadas sem que houvesse a necessidade de se intervir neste sentido. Verificámos ainda uma significativa alteração ao nível do comportamento da criança B, que passou a sentar-se e a aguardar pela sua vez de falar, convocando os vários acontecimentos do dia a dia nas suas conversas. Notámos igual melhoria na interpretação de textos, na entoação da canção do bom dia, desenvolvimentos que, conseqüentemente, nos remeteram para uma melhoria geral na apreciação e análise do desempenho desta criança. Para além das melhorias ao nível do comportamento, verificámos ainda a sua adesão às atividades e o aumento do grau de complexidade no seu discurso, revelando intervenções oportunas e contextualizadas. Ainda neste contexto, também a criança N demonstrou progressos. Registámos melhorias ao nível da sua oralidade, aumento na sua participação, compreendendo e respondendo às mensagens orais que lhe eram transmitidas.

Nesta linha, a mesma já começava a perceber as mensagens orais que lhe eram transmitidas e a responder comportamental ou oralmente face ao que lhe era pedido.

Depois de várias conquistas ao longo do estágio junto das crianças, as primeiras foram o mote para a última semana de **intervenção individual**, que aconteceu entre o dia 7 e 15 de janeiro, com a introdução dos dois temas: “o Inverno” e “os Meios de Transporte”.

Relativamente ao primeiro tema, destacamos as narrativas “Sr. Ano e as 4 estações”, explorada com recurso a fantoches, a narrativa “Amigo”, desenvolvida com recurso a um suporte 3D e *Big book*, e por fim, a adaptação da narrativa “A menina gotinha de água”, com recurso a um guarda-chuva.

Consideramos que estas atividades levaram a um exercício de observação, reflexão e diálogo, que é extremamente importante para desenvolver a oralidade em todas e em cada criança. Para além disso, permitiu a leitura imagética e a associação imagem-acontecimento. Nesta última, consideramos que a interlocução feita a partir de uma ilustração, não exclui o texto escrito ou o substitui, mas mostra detalhes que a escrita não conseguiu expressar. Neste sentido, essa parceria entre texto imagético/ilustrações e o texto escrito contribuiu para o trabalho de preparação para a leitura quando as crianças ainda não se apropriaram da língua escrita.

Relativamente ao segundo tema, “Os meios de transporte”, damos destaque à narrativa “Uma viagem com surpresas” da nossa autoria, desenvolvida com recurso ao flanelógrafo. Importa referir que, para além da narrativa, este suporte serviu de base para a implementação de uma atividade de Matemática intitulada “Contando os meios de transporte”, explorada com recurso a uma abordagem concreto-pictórico-abstrato (CPA), que Abreu (2018) destaca “no contexto das teorias de ensino do psicólogo americano Jerome Bruner, que remontam à sua obra *The Process of Education*, datada de 1960” (p. 22). Neste sentido, o uso deste material veio proporcionar um ambiente favorável à implementação de outras atividades (A82, A83 e A84), uma vez que ficou disponível para que as crianças o pudessem utilizar sempre que necessitassem.

Após uma breve apresentação das atividades desenvolvidas ao longo do estágio na Educação Pré-Escolar, iremos focar a nossa atenção, de seguida, nas atividades que convocaram a temática do nosso Relatório de Estágio: os diálogos entre a LOAE e as Expressões Artísticas.

3.5.1. Conexões entre a LOAE e as Artes Visuais

Fazendo uma breve resenha à definição dos conceitos adiantados no enquadramento teórico deste trabalho, no que toca à área de Expressão e Comunicação, vimos que esta área é definida nas Orientações Curriculares como sendo uma área “única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva, et al., 2016, p. 43).

Nos mesmos moldes, e em relação ao subdomínio das Artes Visuais, vimos que este engloba “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (p. 49). A este propósito, Sousa (2003c) apresenta o termo “«Expressão Plástica» como um meio adotado pela educação pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (p. 159).

Também verificámos que Rodrigues (2014, p. 26) e Silva, et al. (2016, p. 50) consideram que as crianças expressam sentimentos e ideias a partir de técnicas de expressão plástica, uma vez que a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.

Este foi o quadro teórico em que nos inspirámos ao longo da nossa ação educativa. Na Tabela que se segue (ver Tabela 3) reunimos todas as atividades que exploram estas duas áreas, em conexão. Destacamos a verde aquelas que apresentaremos com maior profundidade e detalhe, considerando as suas potencialidades pedagógicas e didáticas, bem como o impacto que tiveram no grupo de crianças que nos foi confiado.

Tabela 4 – Conexões entre a LOAE e as Artes Visuais na Educação Pré-Escolar

Atividades
A6: Conceção de um ambiente marinho num prato de papel
A7: Visita da empresa “Picos de Aventura”: abordagem dos temas “reciclagem e poluição dos mares” e “espécies marinhas”.
A8: Visita do Observatório da Quinta do Priolo: exploração da atividade de “construção de pincéis com materiais da natureza”.
A9: Pintura alusiva ao momento de cada visita mais apreciado pelas crianças
A15: Pintura de ecopontos em suporte de papel (A4??)

A17: Criação de cenários para ilustrar experiências relacionados com a obra “O Peixe Encantado”
A18: Construção de uma tartaruga utilizando material reciclado.
A37: Construção do painel “Para que servem as nossas mãos?”
A42: Construção do barco das palavras mágicas
A46: Construção do painel “Árvore dos desejos”
A50: Construção do painel de padrões com cores “BOAS FESTAS”
A51: Construção da prenda de Natal – Presépio de Lapinha
A56: Construção do postal de Natal
A58: Decoração dos sacos para a prenda de Natal
A62: Pintura dos Reis Magos
A63: Construção da caixa dos presentes dos Reis Magos
A64: Construção de coroas do dia de Reis
A67: Construção de casas alusivas às 4 estações
A72: Construção de Bonecos de Inverno
A77: Construção de mobiles alusivos às estações do ano
A81: Construção de aviões, carros e barcos
A82: Pitura dos meios de transporte construídos
A83: Construção de mobiles com os meios de transporte construídos

Tal como acima referimos, destacámos duas dessas atividades, que sinalizámos a verde, nas quais se promoveram conexões entre os domínios que decidimos aprofundar no nosso trabalho. Neste sentido, apresentaremos de seguida, com maior detalhe, quer os contextos em que as mesmas se desenvolveram, quer o seu potencial pedagógico no desenvolvimento de competências do grupo de crianças.

Na figura que se segue, partilhamos com o leitor alguns dos registos que recolhemos no decorrer das atividades em causa (ver Figura 3).



Figura 3 - Ligações entre a LOAE e as Artes Visuais

A6: Prato de papel “Mundo Marinho”; **A37:** Construção do painel “Para que servem as nossas mãos?”.

Relativamente à atividade A6, a “elaboração de um ambiente marinho num prato de papel” esta surge na sequência da exploração dos temas tratados na primeira semana de intervenção conjunta, isto é, a poluição dos mares, a preservação das espécies marinhas e a reciclagem.

Neste contexto, começámos por explorar a área do Conhecimento do Mundo, na qual as crianças foram convidadas a interpretar os fenómenos que as rodeavam, sem esquecer as suas conceções prévias ou, tal como defende Roldão (1995), o seu “capital de experiências e saberes” (p. 43). Para cumprirmos tal propósito, fizemos a exploração da história “O Mundo Marinho” com recurso a um tapete narrativo, que reunia elementos alusivos ao tema, como algumas espécies marinhas conhecidas pelas crianças. Procurámos também ilustrar a poluição dos mares, bem como as suas consequências na vida deste ecossistema.

A escolha da história surgiu por entendermos tratar-se de uma estratégia com um enorme potencial para a abordagem e desenvolvimento do tema. Os diálogos que daí resultaram foram muito importantes na compreensão dos fenómenos em causa, bem como na sensibilização e consciencialização das crianças para as boas práticas ambientais que queríamos realçar.

Foi também a história que serviu de mote ao trabalho que viria a desenvolver-se no domínio das Artes Visuais.

Neste sentido, tivemos como objetivo aumentar o contacto da criança com diversos materiais plásticos, num claro fortalecimento da sua motricidade fina, competência também convocada, do ponto de vista gráfico, nas suas primeiras tentativas de escrita. Fizemo-lo conscientes de que, tal como defendem Silva et al. (2010), tais experiências permitem que “as crianças possam expressar sentimentos diversos na superfície trabalhada, além de desenvolver, assim como o desenho, a sua habilidade motora que, futuramente, na sua alfabetização, será fundamental no desenvolver das letras” (p. 99).

Assim, para a elaboração do prato ilustrativo do fundo marinho (ver Figura A6), optámos por utilizar a técnica de estampagem com esponja. As crianças estamparam o prato em tons de azul mais escuro para o fundo do mar, em tons de azul mais claro para o céu e utilizaram ainda o branco para as nuvens. Depois, recorrendo à técnica da pintura soprada, formaram algas com tinta verde. Por fim, foi explicado que as crianças iriam pincelar parte do prato com cola branca, por cima da qual colocariam areia, simulando a crosta terrestre ou o fundo do mar (constituído por terra). Para finalizar a composição,

foram entregues alguns animais marinhos que, recorrendo à colagem, as crianças colocaram na zona destinada ao fundo do mar.

Assim desenvolvida, esta experiência de aprendizagem teve como propósito desenvolver competências expressivas e comunicacionais nas crianças. Para além de desenvolverem a sua capacidade expressiva ao convocarem as técnicas de expressão plástica e visual que acima explicitámos, na interação e no diálogo que proporcionámos no decorrer da atividade, puderam verbalizar as suas opiniões, refletir sobre as suas ações e confrontar-se com as ideias chave realçadas pela história que, neste caso, apelava à preservação das espécies marinhas através da adoção de práticas amigas do ambiente.

Note-se que esta realidade é espelhada na construção plástica que resultou como produto final desta atividade, muito adequado do ponto de vista das técnicas utilizadas, mas também fiel ao argumento da história contada no início, que nos falava de um oceano limpo, onde viviam diversos animais, livres dos malefícios provocados pela poluição.

Note-se que na ilustração do prato a criança faz uma representação congruente com o argumento da história contada no início, que passa pelo desejado, ou seja, um oceano limpo, onde vivem diversos animais sem qualquer risco e poluição.

Como exemplo da natural conexão que estabelecemos entre a LOAE e as Artes Visuais, partilhamos de seguida a transcrição da conversa que tivemos com uma das crianças sobre o assunto, que registámos no nosso diário de bordo.

N: – B, gostaste de fazer este trabalho?

B: – Sim.

N: – Olhando para ele o que vês?

B: – O fundo do mar liminho. Não vês Nuno, não tem lixo e tem três animais do mar.

N: – Estou a ver! Diz comigo lim-pi-nho.

(B repete corretamente).

N: – Isso mesmo, limpinho. E porque fizemos este trabalho?

B: – Porque vimos na história que o mar está cheio de lixo e não pode ser assim.

N: – Exatamente. E o que devemos fazer?

B: – Pescar o lixo como fizemos com o Nuno na história.

N: – Poderia ser, mas o mar é grande e, se calhar não conseguíamos chegar ao fundo.

B: – O meu pai chega!...

(Diário de Bordo, 19 de novembro de 2018)

Tal como nos é dado perceber no relato que acima transcrevemos, a criança convoca aspetos específicos da história que havíamos contado. Ao reconhecer que o mar não

deveria estar cheio de lixo, dá-nos conta da sua compreensão relativamente àquele que era o nosso principal propósito quando apresentámos aquela narrativa ao grupo.

Na realidade, entendemos que a construção efetuada no contexto das Artes Visuais estabeleceu uma evidente conexão com a história que havíamos explorado anteriormente. Ao construir o prato com o ambiente marinho, as crianças demonstraram ter compreendido as ideias centrais da narrativa que havíamos explorado, bem expressas no produto final que se apresentou.

Relativamente à segunda atividade que assinalámos na Tabela 3, a construção do painel “Para que servem as nossas mãos?” (A37), esta apresenta um suporte (painel) construído aquando da nossa primeira semana de intervenção individual. Ao longo daquela semana propusemo-nos elaborar uma sequência didática de acordo com as necessidades do grupo, em particular, às suas dificuldades de comunicação e de respeito pelas regras da sala de atividades, temática que serviu de mote àquela semana.

Atendendo ao grupo e às suas particularidades, surgiu a necessidade de fomentar nas crianças a aquisição de métodos facilitadores de uma adequada interação, com o meio e com os outros. Assim, como forma de reforçar a importância de cumprir regras e respeitar o outro, procurámos fazer uma ligação entre a área do Conhecimento do Mundo e a área da Formação Pessoal e Social, conscientes de que, tal como lembram Silva et al. (2016, p. 33) esta última assume-se como uma

área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.

Explicados os nossos propósitos, evidenciamos agora a pertinência da mesma ao nível da LOAE em conexão com o domínio das Expressões Artísticas.

Assim, na área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, apostámos novamente na exploração de uma narrativa - “As mãos não são para bater”, da autoria de Martine Agassi - para que as crianças pudessem perceber as mensagens subjacentes e partissem para o reconto da história. Adicionalmente, pretendeu-se estimular o diálogo, privilegiando-se a crescente

capacidade do uso da linguagem e da comunicação, sem descurar os contributos dados pelas crianças ao longo deste processo.

A escolha desta história, tal como aconteceu no caso anterior, ajudou-nos a criar um contexto através do qual foi possível explorar um conjunto de mensagens que nos interessava veicular. Interessava-nos sensibilizar o grupo para a importância do respeito mútuo e contrariar os frequentes episódios de agressão física e psicológica ocorridos entre as crianças e esta opção voltou a assumir-se como uma escolha acertada neste domínio.

Paralelamente, a escolha deste livro teve por base o facto de o mesmo possuir uma linguagem simples e ilustrações ternurentas e atrativas, para além de mostrar às crianças que a violência não é aceitável, ensinando-as a controlar as emoções - sobretudo a raiva - e a promover atitudes e comportamentos amáveis e positivos. A este respeito, defendemos com Silva et al. (2016) que é através das

relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (p. 33).

Neste sentido, foi a partir da história que as crianças chegaram ao contexto das expressões artísticas e, neste sentido, tivemos como objetivo, por um lado, explorar os significados que dela retiraram, uma vez que “[n]ós somos construtores de significados - todos e cada um de nós: crianças, pais e educadores, tentamos descobrir o significado e partilhá-los com outros, oralmente ou por escrito, é uma parte essencial do ser humano” (Wells, 1986, citado por Hohmann & Weikart, 2004, p. 523). Por outro lado, foi também nosso propósito levar as crianças a dialogar, a opinar sobre as diferentes imagens e trabalhos por elas realizados, levando-as a reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na reflexão sobre as suas produções, como nas apreciações feitas aos trabalhos dos colegas.

Assim, convocando as Artes Visuais, realizámos o painel de grande porte intitulado “Para que servem as mãos”, com recurso à estampagem com as mãos e à colagem de várias imagens já tratadas e recortadas. As imagens (retiradas do livro) retrataram a escolha de cada criança face àquilo que as mesmas consideraram de maior utilidade para as suas mãos.

Terminada a construção e montagem do painel, visitámos outra turma de EPE e, através do diálogo, com recurso à exposição do nosso painel, falámos acerca do tema do

nosso trabalho e das escolhas feitas, face às imagens coladas no painel. Mais uma vez, pretendeu-se desenvolver a expressão e a comunicação dos mais pequenos, bem como a interiorização de conceitos, neste caso, associados ao que as mãos representavam no painel.

Esta exploração abriu, por outro lado, o cenário para o reconto da história, como forma de a criança e/ou o grupo usar “naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções, (...) contar histórias ou acontecimentos” (Silva et al., 2016, p. 63).

No relato que se segue, transcrevemos um excerto do diálogo entre o estagiário e uma criança, que marcou a apresentação à turma vizinha.

N: – Então, concluímos que as mãos podem servir para muita coisa e não para bater. Concordam?

Crianças de ambas as turmas: — Sim!

N: – E porque não devemos bater nas pessoas?

Criança M: — Porque quando batemos nos outros estamos a magoar o coração dos amigos e eles ficam tristes. A minha mãe diz sempre para chamar um adulto para ajudar. Eu não bato em ninguém.

N: – É isto mesmo M. Uma das soluções é chamar um adulto quando precisarmos de ajuda.

(Diário de bordo, 29 de novembro de 2018)

Após a leitura do excerto, percebemos que a narrativa explorada foi adequada ao contexto e que o cenário construído permitiu que as crianças, neste caso a criança M, de forma lúdica, tomassem consciência da sua identidade e do necessário respeito pelos outros, dando exemplos que evidenciassem o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer-se e, por fim, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.

Ainda sobre a análise da nossa ação pedagógica neste particular, partilhamos com o leitor um excerto retirado da nossa reflexão semanal, referente a esta semana, que mostra com clareza as competências adquiridas ou em aquisição por parte das crianças do grupo em ambas as áreas.

No caso específico da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, verifica-se que, ao nível da compreensão, a criança A passou a ter uma maior participação e começou a desenvolver a capacidade de comunicar em grande grupo, contribuindo com as suas ideias e saberes. As crianças B e M continuam a não ter facilidade em comunicar em grande grupo, no entanto, começaram a interagir.

Sobre a domínio da Educação Artística, as atividades realizadas reuniram condições propícias para o desenvolvimento global do grupo e de cada criança.

Para além de ter atuado na dimensão dos afetos e das emoções, a construção do painel, referido anteriormente, proporcionou “o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções – ainda que de modo inconsciente – cada vez que alguma coisa os aborrece” (Lowenfeld, 1977, p. 19) e contribuiu para o “desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir” (Sousa, 2003a, p. 113).

(Reflexão semanal, 4 de dezembro de 2018)

Note-se que a ilustração do painel, os diálogos entre o estagiário e as crianças e a reflexão sobre os produtos finais alcançados evidenciaram uma representação congruente com o argumento da história contada e, portanto, assumiram-se como um facto proveitoso para estimular, também neste contexto, as ligações entre a LOAE e as EA.

Por fim, realçamos as semelhanças entre a nossa prática e as atividades relatadas pelas Educadoras que participaram no nosso estudo, na medida em que grande parte delas utilizam a narrativa como ponto de partida e estímulo para a exploração das outras áreas do saber.

3.5.2. Conexões entre a LOAE e o Jogo Dramático/Teatro

Fazendo uma breve resenha à definição dos conceitos que fundamentamos no capítulo teórico deste trabalho, no que toca ao Jogo Dramático/Teatro, vimos que é outra das formas de expressão e comunicação em que, nas palavras de Silva et al. (2016, p. 51), “através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela.”. Originalmente ligada à educação pela arte (Fialho, 2015; Arends 1999), e considerada por Herbert Read (1949) como um dos melhores métodos educativos, a Expressão Dramática veio sucessivamente ganhando uma ênfase cada vez maior no cenário educacional.

Por forma a elucidarmos o leitor relativamente a esta realidade, remetemos para a Tabela que se segue (ver Tabela 4), onde se apresentam, na globalidade, as atividades que envolveram as ligações entre a LOAE e o Jogo Dramático/Teatro. À semelhança do que fizemos no ponto anterior, sinalizámos a verde a atividade selecionada para aprofundamento destas conexões.

Tabela 5 -Conexões entre a LOAE e o Jogo Dramático/Teatro na Educação Pré-Escolar

Atividades
A4: Leitura e interpretação da obra “O Mundo Marinho”
A10: Dramatização e reconto da história “Xico, o campeão da reciclagem” com recurso ao fantocheiro
A38: Preparação e apresentação do painel do comportamento aos colegas da sala vizinha
A60: Apresentação da coreografia aos pais no auditório da escola
A65: Exploração e reconto da narrativa “Sr. Ano e as 4 estações” (fantoques)
A74: Exploração e reconto da história adaptada “A menina gotinha de água”- Suporte “Guarda-chuva”
A78: Exploração e reconto da história: “Uma viagem com surpresas” - Flanelógrafo

No total, foram desenvolvidas 7 atividades que convocaram o Jogo Dramático/Teatro ao longo do Estágio Pedagógico.

Selecionámos uma das atividades deste conjunto para, tal como procedemos no ponto anterior, aprofundarmos o contexto da sua implementação, bem como as suas potencialidades e benefícios para o desenvolvimento de competências do grupo, realçando as implicações das conexões estabelecidas entre as duas áreas que têm estado em análise neste trabalho.

Na Figura que se segue (ver Figura 4), procuramos ilustrar a atividade em causa.



Figura 4 - Ligações entre a LOAE e o Jogo Dramático/Teatro

A10: Dramatização e reconto da história “Xico, o campeão da reciclagem” utilizando o fantocheiro

A atividade anunciada (A10), realizada na nossa primeira intervenção conjunta, surge com o propósito de sensibilizar as crianças para os cuidados a ter com o meio ambiente, numa semana em que os temas a tratar se focaram na poluição dos mares, na preservação das espécies marinhas e na reciclagem. A escolha da dramatização da narrativa “Xico, o Campeão da Reciclagem” não foi inocente, uma vez que tínhamos consciência do seu potencial de sensibilização, para atrair a atenção das crianças para a questão em foco e, a partir daí, levá-las a construir conhecimentos e a desenvolverem a sua consciência ambiental.

Por forma a abordarmos os bons e os maus hábitos ambientais, nomeadamente no respeitante ao destino que era dado aos lixos domésticos, por parte dos personagens da história, o Xico e da sua vizinha Anita, decidimos explorar a história recorrendo a fantoches de vara. Fizemo-lo conscientes de que este seria um recurso capaz de suscitar o interesse e cativar a atenção das crianças, uma vez que nos tínhamos apercebido, durante as observações realizadas, que estas se mantinham concentradas quando o suporte de expressão utilizado para explorar as histórias eram os fantoches.

Relativamente à LOAE, pretendíamos que, através da exploração da narrativa e do reconto da mesma, as crianças fossem capazes de compreender as mensagens atrás evidenciadas e que, no seu discurso, nas suas ações e justificações, conseguissem usar a linguagem oral em contexto e de modo adequado à situação.

Assumimos esta estratégia conscientes de que, tal como defendem Rodrigues (2012) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o uso do fantoche pode ser um meio para ultrapassar dificuldades de expressão, comunicação e socialização da criança. Na realidade, e tal como esclarecem estes autores, se a dramatização se desenrola através da

expressão e da comunicação, então, o desenvolvimento comunicativo das crianças dependerá do contexto em que estão inseridas e dos estímulos e experiências que o educador lhes proporcionar.

Decorrente desta premissa e relembrando a dificuldade de comunicação espontânea por parte da criança T, convidamos o leitor a apreciar um excerto do diálogo estabelecido com o estagiário no momento após a mesma ter dramatizado a sua parte da narrativa em grande grupo.

N: – T, gostei tanto de te ouvir contar a história aos amigos. E tu gostaste?

(T não responde e fica envergonhado)

N: – vai para trás do fantocheiro T.

(T vai para trás do fantocheiro)

N: – e agora, já me podes responder?

(T ri-se)

N: – Sim ou não?

T: – Eu gostei. Eu conto histórias em casa à minha prima. Às vezes ela é que conta.

N: – Muito bem! Temos de chamar a tua prima para vir cá contar uma história contigo, pode ser?

T (vigiando pelo fantocheiro): – eu não sei se ela vem.

N: – tens de dizer a ela para cá vir.

T: – Tá bem eu digo.

(21 de novembro de 2018)

Verificámos, durante a atuação das diferentes crianças que o jogo dramático improvisado pode revelar-se um bom exercício, porque estas não estavam preocupadas em decorar um texto, mas sim a explorar, globalmente, as suas possibilidades expressivas. Assim sendo, quando estas atividades acontecem, estamos a dar à criança uma ocasião para exprimir a sua sensibilidade, o seu mundo, aquilo que é e que sente, levando-a a adquirir os meios dessa expressão através da exploração das suas emoções, do corpo e também da voz.

Relativamente aos objetivos delineados para a dramatização da história, pretendíamos que as crianças se expressassem através do fantoche. No caso das que observavam, era nosso propósito que tomassem consciência da necessidade da linguagem verbal que, utilizada diariamente, nos faz entender uns aos outros e, em simultâneo, que aperfeiçoassem essa forma de comunicação. Também pretendíamos, de igual forma, incentivar a criança a elaborar um conjunto de movimentos que, “emprestados” ao fantoche, se tornassem visíveis e compreensíveis às crianças que observavam, para além de estimularem determinadas capacidades motoras, convocadas na sua manipulação.

Neste contexto, foi-nos possível levar a cabo a premissa de que, para a criança conseguir manipular o fantoche “é preciso aprender a controlar o gesto do braço e da mão, a coordenar a deslocação dos dois braços, se estes movimentam dois bonecos diferentes, e também a orientar-se pelo movimento do conjunto, quando são vários os manipuladores a disciplinar o movimento de todo o corpo” (Borges, 2014, p. 26). Assim, verificámos que, no final da atividade, as crianças envolvidas não mostraram dificuldades no manuseamento dos fantoches nem na manipulação dos mesmos dentro dos limites espaciais delineados. Foi importante que tivessem a perceção da orientação do seu corpo e que mantivessem uma destreza fina ao nível das mãos, para que pudessem movimentar o seu fantoche.

Concluímos esta atividade conscientes de que o Jogo Dramático/Teatro é uma forma de expressão humana, que potencia a comunicação, a desinibição, a autoconfiança, a capacidade de resolver problemas interpessoais, a autonomia, a cooperação e a assertividade.

Neste contexto, a conexão entre as áreas passou pela exploração da narrativa associada à dramatização com fantoches, na qual as crianças representaram as situações nela anunciadas, bem como algumas outras imaginárias, mas significativas para elas.

O contexto em que se explorou esta conexão assumiu-se como um desafio para as crianças que tiveram de, no âmbito da dramatização que partilharam com os colegas, recriar e improvisar situações e diálogos, competências essenciais para o desenvolvimento da sua oralidade.

Em jeito de síntese, podemos então concluir que o desenvolvimento de competências de comunicação ligadas à oralidade pode ser potenciado mediante a exploração do texto dramático na sua vertente experimental, ou seja, dramatizando-o, experimentando-o, interpretando-o e colocando-o em prática.

Em conclusão, consideramos que, de uma forma geral, as metodologias selecionadas foram bastante satisfatórias para nós e para as crianças, uma vez que proporcionaram, a todos os intervenientes neste processo, a possibilidade de retirar algum significado destes momentos de aprendizagem.

3.5.3. Conexões entre a LOAE e a Música

Fazendo uma breve resenha à definição dos conceitos no capítulo teórico deste trabalho, e no que toca especificamente à Música, é sabido que este é o meio de expressão e comunicação privilegiado onde se “contempla a interligação de audição, interpretação e criação” (Silva et al., 2016, p. 55). Assim, defendemos com Sousa (2003c) que o “objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (p. 18).

É com base nestes pressupostos que apresentamos a tabela que se segue (ver Tabela 5), na qual se apresentam, na globalidade, as atividades que envolveram as ligações entre a LOAE e a Música ao longo do nosso estágio pedagógico.

Tabela 6 – Conexões entre a LOAE e a Música na Educação Pré-Escolar

Atividades
A1: Canção do bom dia
A13: Interpretação e entoação da canção “Planeta Azul”
A23: Implementação da música dos dias da semana
A47: Entoação da canção “As cores de Natal”
A52: Visita de um pai (pianista) à sala de atividades
A71: Entoação da canção “Aranha Baganha” e leitura imagética do respetivo pictograma
A74: Exploração da história adaptada “A menina gotinha de água”

No total, foram desenvolvidas 7 atividades que convocaram a Música ao longo da nossa prática pedagógica.

Tal como aconteceu aquando da exploração das conexões anteriores, também neste caso, sinalizámos a verde na tabela duas atividades (A13 e A71), que passaremos a explorar com mais detalhe. Na Figura que se segue procuramos ilustrar cada uma delas (ver Figura 5).



Figura 5 - Ligações entre a LOAE e a Música

A13: Interpretação e entoação da canção “Planeta Azul”; **A71:** Entoação da canção “Aranha Baganha” e leitura imagética do respetivo pictograma

A Música esteve sempre presente no dia a dia das nossas crianças ao longo da nossa ação pedagógica, tendo sido convocada de forma recorrente, quer associada às rotinas do grupo, quer em conexão com as demais áreas do saber. Desde a canção do “bom dia”, à da formação do comboio para almoço, passando pelos momentos do tapete, tanto o grupo como os estagiários cantarolavam canções já aprendidas. Nesta linha, as canções foram grandes aliadas ao longo de todo o estágio, pela diversidade de conteúdos musicais que convocaram, como também pelo seu potencial de aproximação às outras áreas curriculares, através dos temas e conteúdos explorados nas suas letras.

A Figura apresentada retrata, de forma geral, duas das estratégias mais convocadas na exploração das atividades relacionadas com a Música (ver Tabela 5), isto é, a utilização de suportes audiovisuais (ver Figura 5/A13) e da leitura imagética, com recurso a pictogramas (ver Figura 5/A71).

Relativamente à imagem A13, esta transporta-nos para a primeira semana de intervenção conjunta, na qual entoámos a canção “Planeta Azul” com o intuito de sensibilizar as crianças para a preservação dos oceanos e das espécies marinhas.

Realçamos esta exploração da canção “Planeta Azul”, porque este grupo de crianças mostrou, desde o início, grande entusiasmo por estes momentos. Consideramos ter sido esta uma ferramenta preciosa para reforçar as suas experiências de aprendizagem no contexto desta e de outras áreas curriculares.

Se por um lado, ao nível da LOAE, tivemos como objetivo, perspetivar a letra da canção como uma mensagem que foi passada entre o emissor e o ouvinte da canção, por outro lado, ao nível das expressões, tivemos como objetivo a interpretação canções, por parte das crianças, com intencionalidade expressiva e convocando os respetivos conteúdos musicais. Sobre o primeiro objetivo, a artista Sónia Araújo transmitiu a mensagem através de sons melódiosos e as crianças escutaram-na e interpretaram-na, em diálogo de perguntas e respostas, com o auxílio dos estagiários.

Adicionalmente, a tarefa passou por compreender o sentido do que foi dito no vídeo/letra da música, por tirar partido das rimas para discriminar os sons e por explorar o carácter lúdico associado às palavras. Neste âmbito, transcrevemos o refrão da canção com o intuito de dar a conhecer ao leitor, por um lado, a mensagem pretendida e, por outro, a abordagem de diversos conceitos no âmbito do Conhecimento do Mundo, que se assumiram como bastante importantes e significativos para as crianças: “Há um planeta azul/da cor do mar/planeta redondo/que está sempre a girar/chama-se Terra/onde eu posso viver/por isso eu sei/que o quero proteger”.

Para que a interiorização da música acontecesse, as crianças ouviram-na várias vezes, falaram sobre o que descobriram e fizeram uma reflexão sobre o tema através da letra cantada. Assim, trabalhámos a letra da canção e relacionámos o domínio da Música com o da LOAE.

Optámos por esta estratégia de exploração conscientes de que, tal como defende Mira Leal (2009) as brincadeiras com a "linguagem verbal favorecem a iniciação da criança na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguísticos discursivos diversos, de forma lúdica e criativa adequada ao seu nível cognitivo e às suas referências, interesses e motivações" (p. 14). Neste contexto, a expressão musical deve ser estimulada e aproveitada em todos os momentos, pois a audição de melodias, tal como o canto e a dança, favorece o desenvolvimento linguístico das crianças.

Apresentados os contornos principais desta conexão, entendemos que, ao criarmos condições para que as crianças cantassem e dançassem ao som da música, fomos capazes de oferecer uma experiência pedagógica descontraída e prazerosa, que terá contribuído para tornar as suas aprendizagens mais significativas, estimulantes e criativas.

Debruçamo-nos agora na análise da atividade A71, na qual trabalhámos a canção “Aranha Baganha”, que foi apresentada e explorada por meio de um pictograma, após a exploração da história adaptada “Amigo?” da autoria de Charlotte Gastard.

A narrativa escolhida tornou-se pertinente, porque abordou o tema do “Inverno”, tratado ao longo da última semana de intervenção individual e, também, o valor da “amizade”, através da relação entre as duas personagens existentes na história: o boneco de inverno e a aranha Baganha.

Para a exploração desta atividade, utilizámos um tronco de árvore feito em espuma poliuretano, que guardava a história em formato A3 no seu interior. Neste sentido, o estagiário foi retirando as páginas do livro, folha por folha, questionando-as acerca do que viam nas ilustrações, levando-as a compreender o texto através das imagens e de algumas interjeições das personagens. Esta estratégia pretendeu promover a oralidade das crianças através do diálogo desencadeado a partir da interpretação pessoal acerca das ilustrações. Procurou ainda despertar o seu interesse para a leitura de histórias, pelo que a variedade de suportes nos pareceu essencial para este fim.

A história teve o seu desfecho com a exploração da canção “Aranha Baganha”, entoada inicialmente por nós. No contexto desta exploração, foi ainda apresentado um pictograma ao grupo (ver Figura 5/A71), com o intuito de se trabalhar a leitura imagética e a compreensão da própria letra da canção, bem como de promover nas crianças o desenvolvimento da sua oralidade e das suas competências de comunicação.

Decidimos utilizar o pictograma na exploração desta canção, conscientes de que, tal como defende Lentin (1981) “as trocas verbais e os comentários à imagem [ajudam] a criança a passar de uma *linguagem implícita* a uma *linguagem explícita*, necessária à abordagem da leitura e da escrita (citado por Martins & Mendes, 1986, p. 46).

Neste contexto, apresentámos o pictograma ao grupo, com o intuito de percebermos, através do diálogo que daí se desencadeou, se as crianças, através da leitura imagética, conseguiriam decifrar o assunto da canção. Na realidade, esta estratégia desencadeou uma grande interação entre os mais pequenos que, um a um, foram identificando os elementos centrais da história, desde a presença da Aranha Baganha, até às peças de vestuário de inverno, fator que foi decisivo para a identificação do tema da canção. Em relação às palavras não ilustradas (ex: nome, no verso, “uma aranha de nome Baganha”), em grande grupo, as crianças foram convidadas a identificar os grafemas da palavra e a agregar os mesmos em sílabas. Neste sentido, interessou-nos levar a criança a “estabelecer diferenciações entre representações gráfico-icónicas e representações gráfico-linguísticas, e, dentro destas últimas, compreender os mecanismos do seu funcionamento” (Martins & Mendes, 1986, p. 47).

Posteriormente, com o intuito de motivar as crianças a ler e a escrever, acompanhámos a leitura da melodia da canção, sob diferentes formas, ou seja, em voz baixa, em voz alta, usando a expressividade facial e vocal, recorrendo à mudança de voz, à utilização de diversos sons, entre outras.

Fazendo um balanço desta atividade verificámos que a exploração das letras das canções pode contribuir para se relacionar o domínio da Música com o da LOAE, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, ou ainda por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. Neste sentido, realçamos que a Música deve ser estimulada e aproveitada em todos os momentos pois, como acima explicitámos, a audição de melodias, o canto e a dança, favorecem o desenvolvimento linguístico das crianças (Gordon, 2000).

Concluimos, assim, que uso da Música como instrumento de aprendizagem, por parte dos docentes, demonstra-se interessante não só nos benefícios que transporta ao nível das aprendizagens, mas também nas competências transversais que é capaz de desenvolver.

Foi-nos possível constatar que a Música mantém uma forte relação com a oralidade, com a leitura e com a escrita. Este paralelismo concretiza-se porque, como sabemos, todas as músicas transmitem sons, palavras cantadas e escritas, melodias, sentimentos e ideias e, decorrente desta realidade, é proporcionada à criança a interação com diversos tipos de textos que, de forma lúdica e aprazível, tornam mais significativas as suas primeiras aprendizagens da língua escrita.

3.5.4. Conexões entre a LOAE e a Dança

Fazendo uma breve resenha à definição dos conceitos no capítulo teórico deste trabalho, no que toca à Dança, vimos que esta é uma forma de expressão desenvolvida através “de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, que está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora” (Silva et al., 2016, p. 57).

À semelhança da lógica de apresentação que utilizámos para evidenciar as conexões estabelecidas entre as áreas que entendemos aprofundar no nosso trabalho, é chegada a altura de realçarmos aquelas que convocaram o domínio da Dança. Na Tabela que se segue, damos conta desta realidade (ver Tabela 6). Aprofundaremos a análise de uma das duas atividades que desenvolvemos, que aparece sinalizada a verde.

Tabela 7 – Conexões entre a LOAE e a Dança na Educação Pré-Escolar

Atividades
A14: Dança de roda ao som da canção “Planeta Azul”
A59: Ensaio geral – Entoação e coreografia da canção “As cores de Natal”

Por forma a elucidarmos o leitor relativamente a esta realidade remetemos para a Figura que se segue (ver Figura 6) que pretende ilustrar o trabalho desenvolvido na atividade selecionada.



Figura 6 - Ligações entre a LOAE e a Dança

A14: Dança de roda com a música “Planeta Azul”

Importa referir que o número de atividades que incorporam a Dança é, efetivamente, reduzido. No entanto, não quisemos deixar de explorá-la, reconhecidas que são as suas potencialidades do ponto de vista artístico, mas também, como agregadoras de saberes de outras áreas curriculares.

A A14 representa uma atividade que envolveu uma dança de roda ao som da canção “Planeta Azul”, da autoria da Sónia Araújo, cujo tema foi tratado na primeira semana de intervenção conjunta, no contexto da poluição dos mares, da preservação das espécies marinhas e da reciclagem.

Assim, ao nível da LOAE, por um lado, pretendíamos dar continuidade ao trabalho realizado com a expressão musical, isto é, a compreensão dos conceitos e a exploração da letra da canção. Por outro lado, ao sensibilizar as crianças para o tema da reciclagem, em especial a importância da separação dos resíduos, estaríamos a promover situações de diálogo, a partilha de opiniões e o desenvolvimento do seu sentido crítico, aspetos que também relevantes no domínio da oralidade.

Relativamente aos objetivos delineados para a Dança, pretendíamos que as crianças fossem capazes de executar os movimentos, devidamente sincronizados e associados à letra da canção, enquanto cantavam. Neste sentido, após a exploração da letra e da musicalidade, já referidas no ponto anterior, voltámos a projetar o vídeo e, em grande grupo, questionámos as crianças acerca das partes que o constituíam. Com base nestes diálogos, conseguimos definir a coreografia, decidimos os passos a dar e, em simultâneo, distribuímos as crianças pelas cores existentes, associadas aos ecopontos. Tal preparação permitiu, na dança de roda, levar a cabo a junção de ambas as partes e a participação dos grupos de crianças, na altura devida e previamente combinada.

Assumimos tal estratégia conscientes de que, tal como defende Batalha (2009, p. 131) através da dança a criança desenvolve a sua imaginação e a noção do seu corpo e, através da canção, promove “o pensamento criativo, o sentido rítmico, o ajustamento dramático, o sentido artístico e cultural e a expressão-impressão”. Por outras palavras, a dança e a música, juntas, desenvolvem a comunicação expressiva da criança (entoação, expressividade, entre outros), ao mesmo tempo que promovem a sua relação com a linguagem.

Neste caso concreto, a ligação entre as duas áreas em destaque no nosso trabalho aconteceu pela compreensão dos conceitos, pelo conhecimento de novas palavras presentes na letra da canção, bem como pela elaboração e operacionalização da coreografia associada à dança de roda.

Chegados a esta parte final do nosso capítulo, importa referir que todo o processo de intervenção ocorreu de forma estruturada, isto é, todas as planificações foram elaboradas sem esquecermos e aproveitarmos todos os momentos de reflexão que fizeram parte do dia a dia na nossa prática. Para que tal fosse possível, na fase inicial do estágio, passámos por um processo de duas semanas de observação que consideramos crucial para o conhecimento mais aprofundado dos nossos contextos de intervenção. Sobre este assunto, Vieira (1993), citado por Maçaroco (2014, p. 21) diz-nos que este espaço de tempo de observação é “plenamente aceite como estratégia de investigação e de formação de professores”, pelo que, através da mesma respondeu-se ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas, a uma adequada participação do par pedagógico. Para além disto, foi-nos possível apreender, compreender e intervir no contexto em que nos movemos, isto é, pudemos conhecer o grupo de forma a podermos definir estratégias eficazes para atenuar ou mesmo ultrapassar possíveis dificuldades.

De acordo com a apresentação das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, mais especificamente aquelas que convocaram o tema central deste trabalho, consideramos terem funcionado como uma mais-valia na nossa ação educativa. A este respeito, verificamos, pelas atividades apresentadas, os benefícios que advêm especificamente das cumplicidades entre a LOAE e a EA.

Fazendo uma comparação entre as atividades relatadas pelas educadoras e as atividades implementadas por nós, consideramos haver semelhanças na seleção das metodologias adotadas. Notamos que tal como a maioria das educadoras fizeram, também nós partimos da LOAE, através da exploração e interpretação/compreensão de histórias, de pictogramas, entre outros, para as diferentes linguagens das Expressões Artísticas.

Concluímos este capítulo com um apontamento que retirámos do nosso Diário de Bordo e que reflete bem o nosso sentimento à chegada desta viagem na qual

foi bastante enriquecedor e gratificante perceber a evolução destas crianças uma vez que como futuro educador, pretendo, na minha prática educativa, utilizar diferentes modelos e estratégias de ensino, refletir sobre eles, não esquecendo as características dos grupos de crianças e os contextos em que as mesmas estão inseridas. Com esforço e dedicação, deixamos um pouco de nós e nunca ficamos sós. Afinal de contas... as crianças são o reflexo daquilo que somos e queremos transmitir.

(Diário de bordo, 15 de janeiro de 2019).



Parte 2

Capítulo o 1



**Diálogos entre o Português e as Expressões
Artísticas nos referentes teórico-curriculares**

Ao longo deste Capítulo pretendemos clarificar o que é considerado crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste nível educativo, o Português e as Expressões Artísticas figuram como componentes nucleares. Considerando a problemática do nosso trabalho, procuraremos evidenciar aqui as conexões existentes entre as aprendizagens ao nível do Português, isto é, da oralidade, da leitura, da escrita, da educação literária e da gramática, e das Expressões Artísticas, nas suas dimensões plástica, dramática, musical e da dança, enunciando um conjunto de atividades, estratégias e recursos que o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico pode adotar para potenciar aprendizagens integradas das crianças naquelas áreas.

4. O Português e as Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como a Educação Pré-Escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem por referência documentos orientadores da prática docente nas diversas áreas curriculares. Tendo por base o contexto do nosso trabalho, iremos debruçar-nos em específico sobre o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015), a Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004) e as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística e Português (2018).

O documento intitulado Organização Curricular e Programas (OCP) do 1.º Ciclo do Ensino Básico, elaborado em 2004, determina que a formação das crianças no 1.º Ciclo compreende as áreas curriculares disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica) e Educação Moral e Religiosa (Católica e Evangélica), explicitando como princípios orientadores da ação pedagógica proporcionar às crianças aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Embora organizado em dois momentos (1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos), este documento realça o princípio da progressão na aprendizagem (o desenvolvimento das competências referentes aos diversos domínios ao longo dos anos escolares deste ciclo) e reforça os exercícios de análise e reflexão em todos os domínios do oral ao escrito.

Para além dos princípios referidos, o programa reforça a importância do desenvolvimento continuado e equilibrado dos diversos domínios verbais desde o 1.º ano de escolaridade: compreensão e expressão oral, leitura, escrita, atravessado pelo desenvolvimento de um conhecimento e de uma consciência metalinguística crescentes. Tal como constatamos na entrada da criança na Educação Pré-Escolar, também no 1.º

Ciclo a maioria já contactou previamente com a escrita e com a leitura, e no que toca ao domínio da Oralidade, Buescu et al. (2015, p. 7) referem que

a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia.

Igualmente fundamental para o desenvolvimento desta competência é o investimento na aprendizagem sistemática do vocabulário, cujo alargamento é condição de integração na escola e na vida do grupo de que a criança faz parte.

Também se dá relevo à participação da criança em situações de comunicação oral informais, evoluindo para situações progressivamente mais formais, com aprendizagem explícita de técnicas de expressão oral e de mobilização de vocabulário, bem como de estruturas gramaticais e discursivas anteriormente ouvidas ou lidas. Assim, a cada criança deverá ser dada a ocasião de fazer exposições orais programadas, após discussão e preparação, sobre um acontecimento particularmente significativo ou sobre questões tratadas na aula ou relacionadas com leituras, de textos narrativos ou explicativos, ouvidas ao professor ou em áudio, ou feitas pelos próprios alunos.

Tais exposições orais, inicialmente curtas e progressivamente mais longas e argumentadas, podem também servir de síntese ao trabalho coletivo ou individual realizado sobre álbuns, gráficos, documentos audiovisuais e outros que resultem de pesquisa temática através de palavras-chave na internet, por exemplo.

No Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, Buescu et al. (2015, p. 7) consideram que ao nível da Leitura e da Escrita existem funções distintas, uma vez que elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns e que, por isso, neste ciclo, em particular nos dois primeiros anos, a Leitura e a Escrita constituem a novidade.

Segundo Amaro (2010, p. 12), a leitura é uma aquisição complexa que proporciona possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade. Essa não se limita à decifração de sinais gráficos, exige do indivíduo uma participação efetiva enquanto sujeito ativo no processo, levando-o à produção de sentido e construção do conhecimento.

A prática da decodificação na leitura de palavras conduz à constituição de representações de unidades maiores do que a relação grafema - fonema. A criança passa

a reconhecer sílabas constituídas de consoante e vogal sem ter necessidade de, primeiro, representar mentalmente os fonemas correspondentes a cada letra ou grafema e, depois, integrá-los ou fundi-los na sílaba correspondente.

Nesta linha, as crianças criam as condições necessárias, por via da decodificação rápida das palavras encontradas repetidamente em textos, para a constituição na memória de representações ortográficas lexicais que permitem o reconhecimento automático das palavras escritas, característico do leitor hábil.

Ainda assim, ler não é somente um reconhecimento sequencial de palavras escritas. Sim-Sim (Sim-Sim et al. 1997, p. 77) refere que a competência de leitura visa a “aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito”, facto que implica um trabalho consciente e sistemático dos docentes.

No desenvolvimento da Compreensão do Oral, considera-se fundamental ao longo deste ciclo que, a partir do contacto com discursos com diferentes graus de formalidade e de complexidade, se realizem atividades destinadas a ensinar as crianças a escutar, a reter e a registar a informação pertinente. Este trabalho da compreensão oral influencia também a qualidade da exposição oral das crianças, por exigir delas uma estruturação e um rigor cada vez maiores na expressão do que querem dizer. Neste sentido, cabe ao professor corrigir os erros de gramática e explicar as construções corretas ou que melhor servem o sentido do que elas tencionam comunicar. Talvez ainda mais importante nesta fase, a leitura de textos pelo professor é um meio indispensável para aumentar, de maneira considerável, o vocabulário.

Partindo desta ideia, torna-se crucial que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projetos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos. A título de exemplo, a leitura em conjunto e a atribuição de uma personagem, incluindo o narrador, a cada criança, favorecem a interiorização dos sentimentos de cada personagem e permitem um melhor entendimento da narrativa. Terminado um capítulo do livro que se está a ler, deve seguir-se uma discussão entre as crianças, moderada pelo professor, de modo a aclarar o sentido da leitura, o que o autor da história quis transmitir e qual a importância de tudo isto na vida de cada criança.

Para motivar os mais pequenos para o trabalho em torno da escrita, Niza e Soares (1998) consideram ser necessário, também, criar um ambiente que seja propício a essa aprendizagem, tanto na EPE como no 1CEB, criando: um ambiente rico em escrita, com

a disponibilização de livros, jornais, revistas, listas de palavras e com a afixação de diversos trabalhos produzidos pelos alunos, por exemplo.

Não podemos esquecer, na fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita, a aquisição de ferramentas auxiliares relevantes para a compreensão dos textos, e as implicações que a compreensão tem na aprendizagem destas capacidades. São elas: o conhecimento prévio e o conhecimento do mundo. Sobre o primeiro conceito, Azevedo et al. (2010, p. 24) compreendem que, neste campo, o leitor tenha conhecimentos gramaticais e lexicais suficientes para entender as frases, o seu encadeamento, o significado dos termos. Sobre o segundo conceito, os mesmos autores evidenciam toda a experiência de vida do leitor, tudo o que ele já viu, já leu, já ouviu. Assim, explica Kleiman (1995, p. 23) que os conhecimentos não estruturados são os “esquemas que possuímos na memória, relativa a assuntos, situações e eventos típicos de nossa cultura”. Ou seja, compreendendo a importância dos conhecimentos prévios para a compreensão textual, é necessário que no momento de leitura, o leitor tenha atributos mínimos para recorrer a esses tipos de conhecimentos e também a pistas que são deixadas ao longo dos textos para que lhe seja atribuído um significado.

A bibliografia da área mostra que os aspetos referidos anteriormente, aquando da aprendizagem da leitura, irão permitir ao leitor uma melhor compreensão dos textos, quer ao nível da linguagem escrita, de conceitos ou das mensagens que se pretendem transmitir. Já ao nível da escrita, para além da óbvia função comunicativa por ela desempenhada, esta assume também um papel essencial nas aprendizagens escolares, uma vez que oferece aos alunos a oportunidade de pensarem sobre o que aprenderam, de clarificarem essa aprendizagem, de fazerem uma análise crítica e refletida, originando a ordenação e estruturação dos conhecimentos apresentados (Niza et al., 2010). Para isso, a decisão da integração ou não dos conhecimentos, por parte dos alunos, a articulação com outros elementos, o encontro de expressões linguísticas que permitam dar coesão ao texto, entre outros, devem estar presentes nas diferentes fases da produção textual.

Nesta perspetiva, Jorba, Gomes e Prat (2000) citados por Azevedo et al. (2010, p. 27) defendem que, para aprender em qualquer área, torna-se necessário adquirir novo vocabulário, entender instruções e compreender conceitos. Estas novas aprendizagens exigem dos alunos uma crescente capacidade de compreensão do que é representado simbolicamente e da ativação de técnicas de estudo relacionadas com a compreensão dos textos e das suas características, que, dando-lhes sentido prático, permitem aos alunos

fazer uma avaliação concreta da pertinência, ou não, do uso de determinado tipo de texto para cada situação em específico.

No que respeita à escrita, Gomes, Mira Leal e Serpa (2016, p. 45) referem que o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) explicita resultados esperados, conteúdos e descritores de desempenho, tendo subjacente o princípio da progressão inerente a cada ciclo e os resultados esperados para a escrita projetam um conjunto de expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospetivos, regidas e estruturadas em consonância com este domínio.

A propósito da aprendizagem da escrita na escola, Vygotsky (1988, citado por Niza, 1998, p. 13) defende que deve ser um processo “organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”, que a escrita tenha “significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e [seja] incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida” e seja “ensinada (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro”. Nesta perspetiva valoriza-se todo o conhecimento que a criança manifesta ter adquirido e o que revela ser capaz de produzir em processo de alfabetização.

Rosa e Soares (1998) dizem-nos que o ensino da escrita implica a existência de um trabalho através do qual as crianças possam estabelecer relações entre o sentido global do texto e as estruturas básicas da língua, de modo que estes venham a conhecer as regras convencionais da escrita.

Diversos autores têm apontado como sendo o caminho mais vantajoso em relação ao ensino da escrita, o da escrita processual, que implica “ensinar a escrever, num exercício sistemático e orientado, que lhes permita [às crianças] um saber-fazer melhor, progressivo e contínuo” apetrechando-os de estratégias diversificadas, para que estes possam escolher a que melhor se adequa ao ato de escrita (Lima, 2007, p. 206).

A propósito, Castanho (2001) esclarece que esta atividade envolve diferentes momentos que “vão desde a préescrita – fase de preparação e planificação do texto – até à textualização efectiva que ganha forma e consistência com diversas e sucessivas revisões” (p. 109).

Barbeiro e Pereira (2007) aconselham a que o ensino da escrita permita o contacto com a diversidade de géneros textuais (textos narrativos, textos descritivos, textos argumentativos, textos expositivos e textos instrucionais) relevantes ao nível escolar e social e este deve ser contínuo, isto é, deve envolver atividades sequenciais que permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual. Neste sentido, o PPEB (Buescu et al.,

2015, pp. 9-18) elenca um conjunto de premissas que irão permitir à criança, progressivamente, ganhar autonomia na compreensão e produção textual. Para os 1.º e 2.º anos de escolaridade espera-se que os alunos contactem com textos de características narrativas, informativas, descritivas, no sentido de realizar uma sequência de acontecimentos, de identificar as mudanças de espaço, de definir o tema e o assunto, de evidenciar a informação essencial, as intenções e de referir as emoções de personagens.

Para o 3.º e 4.º anos de escolaridade, espera-se que as crianças contactem com textos narrativos, textos descritivos, textos argumentativos, textos expositivos e textos instrucionais, não esquecendo o princípio da progressão e do grau de exigência apropriados a cada ano escolar. Neste sentido, para além do aumento do vocabulário, pretende-se, ao nível da compreensão e sentido do texto, que as crianças identifiquem o tema, subtema e assunto, realizem sínteses parciais e concretizem diferentes interpretações. Relativamente à produção de textos, espera-se a escrita de textos de características narrativas, expositivas, descrição e diálogo, onde se incentiva, antes da escrita, a articulação, organização, hierarquização de ideias, durante a escrita, a qualidade da caligrafia, da ortografia e da pontuação, como também o vocabulário, a construção frásica e, por fim, os mecanismos de coesão e de coerência.

Nesta perspetiva, Gomes, Mira Leal e Serpa (2016, p. 48) referem que ganha relevo no PPEB o aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal que obrigue a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, segundo um leque alargado de tipologias textuais [...] social e culturalmente relevantes, a partir de situações significativas, para que os alunos interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se constituam como produtores de texto com crescente autonomia.

Neste contexto,

o entendimento da natureza socialmente construída da linguagem escrita implica que se identifiquem dois conceitos básicos: o da significação e o da interação texto-contexto. A significação constrói-se, não no interior do texto, mas a partir das relações reciprocamente constitutivas, instituídas entre os textos e os variados contextos (locais, globais, sociais, culturais, etc.) em que são produzidos.

Assim, parece-nos fundamental que os alunos conheçam as tipologias textuais para que, face às exigências previstas em determinada situação comunicativa, sejam capazes de construir enunciados que respondam às exigências propostas.

Sobre a colocação destas ideias em prática, Gomes, Mira Leal e Serpa (2016, p. 48) referem que se valoriza o escrever a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos; a criação de ambientes favoráveis à produção da escrita em oficinas de escrita; a criação do ato escritural em ambiente acolhedor e de cooperação, através de um processo interativo aluno-aluno(s)/professor-aluno(s); a função do professor como um “facilitador” de recursos dos meios informáticos e de materiais de apoio diversificado na elaboração dos escritos e na criação de circuitos de comunicação de escrita, quer interna, quer externa à escola (jornais de parede, de escola, ou locais da Internet).

Em relação ao domínio da Educação Literária, designado por Iniciação à Educação Literária nos dois primeiros anos de escolaridade, este vem, segundo as OCP, contribuir e dar consistência ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Para Buescu et al. (2015, p. 8), “o contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação”.

Sabemos que o tipo de texto tem influência na forma como se lê. O trabalho mais habitual incide sobre o texto narrativo, mas é importante diversificar os tipos textuais que são estudados, pois o conhecimento que se tem sobre a estrutura do texto é um fator importante no âmbito da compreensão. O leitor precisa de ter um plano de ação para ler um texto e esse plano deve estar adequado ao tipo de texto; de facto, o leitor aborda diferentemente um texto narrativo, um texto poético, um texto expositivo ou um texto argumentativo. A compreensão apoia-se no conhecimento que o leitor (ou ouvinte) possui sobre a forma como esses textos se organizam, na sua representação mental (cf. Fayol, 1985). Neste sentido, é fundamental construir conhecimento acerca das estruturas dos diferentes tipos de textos para que a compreensão não seja fruto do acaso, mas o resultado de uma atitude consciente de leitura, na medida em que se antecipam expectativas face a cada novo texto.

Estamos totalmente consciencializados do quão importantes são os hábitos de leitura e ainda da necessidade de iniciação e consolidação precoce dos mesmos, pois a leitura de diferentes géneros textuais promove uma multiplicação de competências essenciais na criança. O contacto com textos literários de qualidade leva a criança a expandir a sua imaginação e criatividade, ao mesmo tempo que amplia a sua capacidade linguística e cultural. Neste contexto, foram selecionadas obras e textos literários para

leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência.

Entre as várias estratégias conducentes à formação de leitores, Azevedo convoca a comunidade educativa em geral através da partilha de leituras dentro e fora do contexto da sala de aula, na qual se inclui a biblioteca escolar, bem como o papel da família, na recolha de histórias locais e desafia os professores na realização de atividades (comunidade de leitores, *workshops*, recurso ao audiovisual) que perspetivem a leitura como “uma experiência humanizante profundamente enriquecedora que nos pode mudar para sempre” (Azevedo, 2014, p. 70).

Ao nível do Domínio da Gramática, no 1.º Ciclo, objetiva-se que os alunos se apercebam e compreendam as regularidades da língua, para que progressivamente possam dominar regras e processos gramaticais. Pretende-se, então, que eles saibam usar o conhecimento gramatical adequadamente nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita.

O ensino da Gramática em contexto escolar é entendido como um processo de explicitação do conhecimento linguístico. O conhecimento linguístico é um conhecimento implícito, o que significa que os sujeitos não têm consciência das unidades e processos que activam sempre que recorrem a capacidades naturais e inatas da linguagem. Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 20)

este sistema de conhecimento, que se torna estável no final da adolescência, denomina-se conhecimento da língua. O conhecimento da língua é intuitivo (i.e., não consciente) e pode conceber-se como a gramática da língua materna desenvolvida natural e espontaneamente pelo falante a partir da interacção entre a faculdade da linguagem e o input linguístico que o meio lhe fornece. É este sistema que mobilizamos em actividades de reconhecimento e de produção de enunciados na nossa língua materna.

No desenvolvimento do conhecimento gramatical ao nível do 1.º Ciclo, Buescu et al. (2015, p. 8) defendem que

há a considerar os seguintes planos: o da fonologia e sua ligação com o da representação gráfica, em que as crianças se aperceberão das regularidades com que se materializa a realização oral e escrita da língua; o das classes de palavras, com a aquisição do conceito e correspondentes propriedades; o da morfologia, com a apreensão do conceito de palavra e seus constituintes e a seleção de aspetos

essenciais da flexão; o da lexicologia, com a percepção da existência de famílias de palavras e das relações semânticas entre palavras; finalmente, o da sintaxe, com a compreensão dos conceitos de sujeito e de predicado, da expansão e da redução de frases e da tipologia de frases. Espera-se ainda, neste Ciclo, que tenha início e se vá desenvolvendo a consciência metalinguística que permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna.

Conforme evidenciado no PMCP, entendemos que existe uma clara relação entre a escrita e a Gramática, uma vez que o desenvolvimento da “capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua” (2015, p. 5), pressupõe que se dominem as regras gramaticais estabelecidas para que um texto seja considerado correto.

Atendendo ao carácter instrumental que caracteriza o objetivo do desenvolvimento previsto para a Gramática, importa agora, de forma sucinta, apurar de que forma esta progressiva consciencialização do funcionamento da língua serve, entre outros objetivos, o desenvolvimento de capacidades tidas como fulcrais, ao nível da oralidade, da leitura e da escrita.

Neste sentido, o ensino da Gramática torna-se útil e necessário para o desenvolvimento da competência da oralidade, nomeadamente, ao nível da expressão e compreensão do oral, na medida em que, ao longo das várias experiências, a aquisição e o desenvolvimento de estratégias permitirá uma correta compreensão do que está a ser dito, assim como a produção de discursos orais em contextos específicos.

Relativamente ao ensino da Gramática como ferramenta para o desenvolvimento das competências da Leitura e Escrita, nos dois primeiros anos assume particular importância o desenvolvimento da consciência fonológica, condição de base para a aprendizagem da leitura e da escrita, em associação com o ensino explícito e sistemático da decifração. Neste sentido, para todo o ciclo são atribuídas duas funções principais: i) oferecer aos alunos o conjunto de regras e de conhecimentos sobre a língua de que necessitam para que, enquanto escrevem um texto, possam revê-lo ao longo do processo de composição; ii) dar aos alunos um conjunto de conhecimentos teóricos sobre a linguística e sobre a estrutura da língua, da mesma maneira que se aprende qualquer outra ciência (Cassany, 1996).

Assim concluímos que o ensino da Gramática não só melhora as competências de leitura e escrita, como ainda promove as capacidades de análise, síntese e de abstração

que, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais.

Explorados os documentos curriculares e a bibliografia de referência da área de Português, em seguida, e dentro dos mesmos moldes, abordaremos as orientações curriculares da área da Expressão e Educação: Musical, Dramática e Plástica, bem como na Dança.

Considerando o valor que se deve atribuir à educação artística no desenvolvimento holístico do ser humano e do processo de construção do seu percurso de formação e da vida, a educação artística define-se como uma educação atuante nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e culturais, valorizando-as de igual modo. Refere-se, portanto, a uma educação com objetivos direcionados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, como refere a Constituição da República Portuguesa (art. 73.º, 2), e a Lei de Bases do Sistema Educativo (art. 2.º, 4 e art. 3.º, b). “Trata-se, pois, de uma educação que proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no domínio das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo” (Sousa, 2003, p. 61). Neste sentido, quando as vivências artísticas são proporcionadas às crianças são criadas e desenvolvidas potencialidades que contribuem para o desenvolvimento das competências afetivas e para as competências de equilíbrio pessoal.

Assim, neste ciclo, prevê-se a aquisição de competências de comunicação e interpretação dos sentidos através da linguagem de cada área artística que se relacionam e interligam entre si e com as restantes áreas do currículo, de uma forma progressiva em torno de quatro grandes eixos: apropriação das linguagens elementares das Artes, compreensão das Artes no contexto, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação e desenvolvimento da criatividade.

Neste seguimento, detalharemos as diferentes formas de Expressão Artística, realçando as suas competências e ligações ao ensino do Português neste nível de ensino. Importa referir que efetuamos a clarificação destas áreas aquando da exploração do Capítulo da Educação Pré-Escolar e que, a partir de agora, abordaremos alguns tópicos de modo a enquadrar estas áreas e posteriormente mostrar as diferentes competências e grau de exigência que são exclusivos do 1CEB.

O documento referente à organização curricular de Expressão e Educação Plástica no 1.º CEB refere que a manipulação e a experiência com os materiais, com as formas e com as cores permitem que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam

formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

Partindo da definição do conceito de Expressão Plástica efetuada na parte I do nosso trabalho, verifica-se que esta permite à criança uma série de potencialidades que passam pelo recurso às diferentes técnicas e materiais que se podem utilizar nesta área. Corroborando esta ideia, Sousa (2003b) evidencia que “as técnicas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo uma cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente” (p. 183).

Travassos (2017, p. 14), citando Gonçalves (1991), realça que não devemos esquecer “que o desenho infantil é essencialmente ideográfico, característica central da qual derivam outras como a transparência e o rebatimento”, salientando que “o ideografismo consiste em representar mais o que a criança sabe ou a ideia que vai fazendo das coisas do que o que vê”.

Também “o desenho infantil [reflete] o desenvolvimento do crescimento mental” (Almeida, Santos & Santos, 1971, p. 11), ou seja, é uma técnica de expressão que traduz “a evolução de variáveis inter-relações de natureza fisiológica e ambiental” (Almeida et al., 1971, p. 11) e, por isso, crucial ao desenvolvimento da criança.

Em relação à pintura, Stern (s.d.), evidencia uma das suas potencialidades, isto é, quando “a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo” (p. 59) e que a mesma entra num diálogo com o seu “eu”. Por isso, o facto de a criança pintar funciona como um jogo que conjuga dois elementos: a forma e a cor (Stern, s.d.).

As técnicas de recorte, colagem e dobragem permitem recorrer a diferentes materiais, um deles o papel, podendo ser rasgado ou cortado com a tesoura, o que implica a destreza aquando da manipulação da mesma.

A modelagem e a escultura são outras técnicas de expressão plástica que possibilitam às crianças múltiplas descobertas, através de diversas experimentações que implicam ações com as mãos. Decorrente desta realidade, (Sousa, 2003c) diz-nos que é através do tato que a criança modela, isto é, “[dá] forma a qualquer matéria plástica” (p. 255).

Ao produzirem construções, trabalharão a tridimensionalidade que ajudará a desenvolver a destreza manual e constituirá um desafio à capacidade de transformação e

criação de novos objetos. Desta forma, percebe-se que essa experimentação livre contribui para o desenvolvimento da destreza manual, competência tão importante para o manuseamento de materiais de escrita, como o lápis e/ou a esferográfica.

Como vimos, a Expressão Plástica funciona como um meio de comunicação e expressão diverso, rico e complexo, que permite tanto ao professor como à criança (re)criar momentos através de situações vividas anteriormente, o que levará depois de uma análise, a uma retrospectiva do processo desenvolvido bem como da evolução das próprias crianças e do grupo.

Em relação à Expressão e Educação Dramática constatamos que o documento das Aprendizagens Essenciais preconiza uma prática sistemática e contínua, numa perspetiva de complexificação e gradual progressão de etapas, de modo a promover um desenvolvimento consciente e sustentado das capacidades e conhecimentos, individuais e coletivos” (Ministério da Educação, 2018, p. 1).

Há a realçar que a Expressão Dramática tem duas vertentes distintas, uma de carácter mais espontâneo, porém intencionalmente preparado, e aí referimo-nos ao jogo dramático, que, apesar de elencar algumas características do teatro, tem um carácter mais flexível e prima pelo improvisado e pela expressão livre, sendo a sua execução realizada pelo grupo. Por sua vez, quando falamos em teatro, descrevemos as atividades que, apesar de compreenderem a premissas da Expressão Dramática, têm como objetivo o treino e aperfeiçoamento de determinada dramatização, com o intuito de a apresentar a um público, fora do contexto do grupo e da sala.

Através da OCP, a Expressão Dramática é trabalhada essencialmente através de jogos de exploração, visto que através dos mesmos as crianças “[desenvolvem], de forma pessoal, as suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz [,] o espaço e os objetos” (Ministério da Educação, 2004, p. 78). Ainda nesta linha, são abordados os Jogos Dramáticos que “devem ser progressivamente complementados por propostas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros” (p. 82).

O documento referente às Aprendizagens Essenciais – Educação Artística – Música (Ministério da Educação, 2018, p. 1) refere que a “música é uma prática social comunicativa e expressiva e que através da produção sonora em conjunto do cantar, do tocar, do compor, do olhar, do escutar, as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os”.

Nas orientações curriculares (Ministério da Educação, 2004), ao nível da Expressão e Educação Musical, aponta-se para a realização de jogos de exploração e experimentação, desenvolvimento e criação musical. Em relação aos jogos de exploração, espera-se que as crianças tenham oportunidades de experimentar a voz como instrumento natural para comunicar e se exprimir, o corpo para expressar e comunicar a música cineticamente, e os instrumentos para selecionar, experimentar e utilizar o som.

Nesta linha, no período da alfabetização a criança beneficia do ensino da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da coordenação visual e motora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções envolvem aspetos psicológicos e cognitivos que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar.

Osório (2011, p. 43) afirma que a simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes. Ao nível da experimentação, desenvolvimento e criação musical, as OCP abordam o desenvolvimento auditivo, em que “escutar, dar nome ao que ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas” (p. 71) fazem parte destas competências, e a expressão e criação musical, onde se deve atender “à necessidade de a criança participar em projectos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas” (p. 72). Por fim, “a representação gráfica do som faz parte de um percurso que se inicia pelo registo livre [, ganhando] gradualmente concisão e poder comunicativo, organizando-se em sinais e símbolos” (p. 74).

Abordando a última área expressiva, a Dança, sublinhamos os seus contributos no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. As Aprendizagens Essenciais – Educação Artística – Dança (Ministério da Educação, 2018, p. 1) referem que, em consonância com as diferentes áreas de competências, a dança tem por principal finalidade proporcionar o desenvolvimento desta área a todos os alunos, independentemente do desenvolvimento motor ou habilidade específica de cada um.

Terminada a abordagem sucinta das diferentes linguagens artísticas, a partir de agora, faremos uma fusão de saberes, onde se incluem os saberes associados ao Português e a cada uma das áreas que constituem a Expressão e Educação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta simbiose, iremos assinalar aspetos essenciais que permitem criar ligações

entre ambas as áreas curriculares e consequentes vantagens para o desenvolvimento global das crianças.

4.1. Conexões entre o Português e a Expressão e Educação Plástica

As diversas vertentes da Expressão Plástica são uma mais-valia para o desenvolvimento das capacidades das crianças, pois estimulam o pensamento e a sua criatividade, transmitindo aquilo que imaginam para o papel ou através de outra técnica que utilizem. Com a realização destas atividades, a criança reflete, desenvolve e reconhece o seu progresso, uma vez que os contactos com a pintura, a escultura, etc., constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem num enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

Olhando para os documentos orientadores das Expressão Plástica, constatamos que, no seu todo, as diferentes técnicas podem ajudar a criança na aquisição de competências relacionadas com a oralidade, a leitura e a escrita, na medida em que a criança deve ser, para Sousa (2003c, p. 160) capaz de exteriorizar representações que interiorizou com as suas experiências de vida. Por outras palavras, “o seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos” e de apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais, mostrando compreender, progressivamente a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual e em simultâneo, a dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s) (Ministério da Educação, 2018, p. 7).

Tendo por base o estudo elaborado por Silva et al. (2010) deduzimos que os trabalhos de recorte, colagem e aplicação “propiciam à criança dos primeiros anos escolares o aperfeiçoamento de conteúdos de coordenação motora, criatividade e desenvolvimento da sensibilidade, noções de espaços e superfície” (p. 102).

Numa outra abordagem, ao utilizar diversos processos de registo de ideias (diários gráficos, projeto, portfólio, individuais e coletivos...), a criança desenvolverá processos de análise e de síntese, através de atividades de comparação de imagens e objetos como também à mobilização de critérios de argumentação para a apreciação dos diferentes universos visuais (Ministério da Educação, 2018, p. 9).

É dado que a qualquer representação gráfica que a criança produza está subjacente a transmissão de uma ideia, o que faz com que esta seja uma área privilegiada no que

concerne à expressão oral. Neste sentido a Expressão Plástica cruza-se com a aquisição da linguagem essencialmente na sua vertente comunicativa, oral e expressiva.

4.2. Conexões entre o Português e a Expressão e Educação Dramática

Castanho (2004, p. 11), num texto acerca da importância e características do texto dramático na aquisição de competências a nível da língua, para o público, salienta que a Expressão Dramática é um terreno fértil para a exploração de todos os domínios: leitura, escrita, oralidade e conhecimento explícito da língua, ou seja, a tradicional Gramática. Os textos dramáticos, a levar à cena, poderão ser elaborados pela turma, individualmente, em pares ou em grupo. A escrita dos mesmos e a necessidade de os representar conduzem inevitavelmente a leituras abundantes e cada vez mais expressivas, e, por força deste trabalho, a fluência, a expressividade e a compreensão na leitura vão-se consolidando, bem como as competências gramaticais.

A mesma autora defende que “a expressão dramática vive de textos escritos ou orais (no caso das improvisações e dos jogos dramáticos), mais ou menos complexos que poderão integrar outros géneros literários)” (Castanho, 2004, p. 11) e ainda refere que a intertextualidade é uma característica dos textos dramáticos e suas representações, o que contribui generosamente para a riqueza da fala humana.

Por conseguinte, na área da Expressão Dramática realça-se, para Sim-Sim (2007, p. 49) “a expressividade na leitura [como] um óptimo indicador de fluência”, e “o ensino da compreensão da leitura de textos antes de a criança saber decifrar, [levando-a a explorar] o conteúdo de um texto, isto é, a deixamos ler histórias através da nossa própria voz”. Também consideramos outro contributo o facto de através do texto, proporcionar à criança o simular de situações de comunicação oral, em cenários diversos, onde a mesma terá oportunidade de dialogar com outras crianças, reproduzindo um discurso com determinadas intenções comunicativas, respeitando a sua vez para falar e usando, complementarmente, o discurso verbal e o não-verbal.

Por forma a trabalhar a oralidade verificamos que, com recurso à Expressão Dramática, a utilização de objetos, como os fantoches e/ou máscaras será para a criança um apoio, na medida em que “são estímulos à capacidade de recriar ou inventar personagens e de desenvolver situações” (Ministério da Educação, 2004, p. 81) e isto acontece através do diálogo, da encenação e/ou dramatização em diferentes contextos. Os contos do “Era uma vez...” e os jogos dramáticos, quando explorados de forma adequada,

permitem à criança entrar no mundo do fantástico e sair, por alguns instantes, do mundo concreto para o imaginário.

Adicionalmente, verificamos que no bloco dos jogos dramáticos há a exploração e aprofundamento destes últimos através da linguagem verbal e não verbal, seguindo a ligação da Expressão Dramática à oralidade e consequentes benefícios para leitura, constatamos que em atividades coletivas ou de pequeno grupo, as crianças vão ganhando sensibilidade aos sons e à sua utilidade (Ministério da Educação, 2004, p. 83).

Para além dos aspetos referidos, a criança socializa com o outro, tomando assim atenção à partilha e à vivência de regras, levando-a a conviver num mesmo espaço com outros de forma harmoniosa. É de uma forma espontânea que a criança, através desta expressão, poderá resolver os seus próprios conflitos e ultrapassá-los, pois, “a expressão dramática permite, através de uma pedagogia activa e dinâmica, auxiliar e orientar as aquisições e a maturação da criança, sem nada lhe impor de exterior a si própria” (Leenhardt, 1997, p. 17).

Esta área da expressão para além de ajudar a criança no trabalho em grupo, na interação com o outro, ainda “[a] ajuda no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos” (Sousa, 2003b, p. 33). O mesmo autor considera que os “jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança um meio para exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais” (p. 26).

O jogo dramático improvisado pode revelar-se um bom exercício para as crianças, pois as mesmas não estão preocupadas em decorar um texto em que o têm de representar, o que só atrapalha as dramatizações. Em simultâneo, com as pequenas improvisações, a criança irá explorar globalmente as suas possibilidades expressivas e a sua utilização aquando da comunicação.

No que toca à linguagem verbal e gestual, percebemos que neste contexto há uma interação entre os pares e o desenvolvimento das suas possibilidades expressivas aquando da comunicação. Por isso, ao interagir com o outro, a criança irá improvisar palavras, sons, atitudes, gestos, ou seja, situações recriadas ou imaginadas a partir de objetos, de um local, ação, personagem ou tema (Ministério da Educação, 2004, pp. 84-85).

O documento acima citado defende também que, ao nível da interpretação e comunicação, a criança deve, essencialmente, exprimir opiniões pessoais e que nos vários momentos do desenvolvimento de uma situação, esta irá improvisar situações, irá estar

incluída em debates sobre diferentes situações cénicas criando assim, meio para promover a argumentação dos seus pontos de vista e o confronto com os dos outros de forma rica e proveitosa. Também há que ter em conta que o diálogo que a criança faz aquando da manifestação das suas apreciações em relação aos trabalhos realizados, tanto por si como pelos colegas, pode e deve ser considerado como formas de a mesma questionar e experimentar diferentes formas de uma abordagem comunicativa oral.

Será importante não esquecer que toda esta dinâmica que é desenvolvida em torno na oralidade irá permitir à criança uma progressiva consciência e domínio da voz, no que se inclui a dicção, a articulação, a projeção e colocação da mesma.

Na ótica de Reis (2003, p. 130) e de Pinto e Soares, (2014, p. 18), recorrer à linguagem verbal através da escrita de textos permite o desenvolvimento da linguagem, a construção de frases bem estruturadas, o uso de locuções e da mímica adequadas. Para além dessas vantagens, o uso de textos na dramatização permitirá a memorização dos diálogos, o que numa atividade verbal coletiva favorece o desenvolvimento de técnicas autorreguladoras do discurso interior de cada criança.

As competências relacionadas com a escrita também são evidenciadas nas “Aprendizagens Essenciais - Dramática” do 1.º Ciclo, na medida em que faz parte integrante do currículo nesta área construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades, produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios e explorar textos, construindo situações cénicas.

Corroborando esta ideia, Leenhardt (1974) diz-nos que

a motivação é profunda e a criança que se coloca no lugar de leitor/escrevente, torna-se exigente: é necessário descobrir a palavra exacta e expressiva, capaz de traduzir a atmosfera de acção, a emoção sentida e encontrar, também a construção frásica que melhor exprime o seu pensamento (p. 73)

Neste sentido, Batista (2011) salienta que através da Expressão Dramática se permite e facilita a produção textual, através de tarefas que exijam compreensão e expressão escrita, aperfeiçoamento da capacidade esquemática e de resumo, por necessidade de melhor e maior compreensão entre os intervenientes nas tarefas, para assim interpretar personagens. Para além disto, a criança adquire maior segurança quando tem de descrever espaços, relatar conflitos, utilizando os vocábulos mais adequados e que, por conseguinte, transmitam as verdadeiras sensações, caracterizando com consciência o tempo e a acção, implícito no texto de autor ou no texto espontâneo (p. 27).

Desta forma, as atividades artísticas, direcionando-se para a Educação pela Expressão Dramática, permitirão uma melhor aprendizagem e evolução ao nível da expressão escrita, particularmente, no que respeita à produção de textos, sejam eles narrativos ou descritivos, dramáticos ou poéticos.

De igual modo, a Expressão Dramática levará a um maior controlo sobre o corpo, e consequentemente a um controlo voluntário dos movimentos, tendo a capacidade de iniciar e terminar um movimento, seguir diversos ritmos ou até mesmo diferentes direções, como no caso da utilização dos fantoches. Esta exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior (Sousa, 2003b, p. 58).

4.3. Conexões entre o Português e a Expressão e Educação Musical

Vários estudos mostram que as rodas cantadas permitem ao cantar desenvolver a comunicação e a oralidade, e, ao dançar, as habilidades motoras e os seus sentidos. Segundo Borges (2014), Ministério da Educação, (2004) e Mira Leal (2015), as atividades de roda favorecem o conhecimento dos diversos deslocamentos básicos, as primeiras noções de ritmo e a tomada de consciência de uma comunidade. Nesta linha, estas competências irão ajudar a criança aquando da escrita de qualquer tipo de texto, frase ou palavra quando perceber que, para escrever, este processo se inicia da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Também ao utilizar os sons, o professor possibilita o processo de ensino-aprendizagem noutra linguagem, isto é, desperta e desenvolve nos alunos sensibilidades na observação de questões do Português, nomeadamente, no melhoramento da leitura, na reflexão e na produção textual. Paralelamente, Félix, Santana, Oliveira e Júnior (2014, p. 23) referem uma panóplia de possibilidades aplicativas que se centram na contextualização de letras previamente selecionadas e relacionadas com os conteúdos; fundo sonoro criado e cuidadosamente escolhido a ponto de servir como clima para o assunto narrado; a construção de letras em melodias já existentes, ou seja, elaboração de paródias; música como instrumento de avaliação, na forma de composição.

Nesta linha, o Ministério da Educação (2004, pp. 71-72) refere que a oralidade pode e deve ser trabalhada quando a criança, ao longo deste ciclo, dialoga sobre o meio ambiente sonoro, quando faz apreciações sobre as audições musicais e produções próprias

e do grupo e dos seus encontros com músicos e até, aproveitando os meios da comunicação, trabalha a sonoplastia através da rádio, da televisão, do cinema e do teatro. Este documento normativo enfatiza ainda competências relacionadas com a identificação de sons isolados, de ambientes/texturas sonoras, a marcação da pulsação e/ou ritmo nas lengalengas, canções, melodias e o reconhecimento de ritmos e ciclos.

Tendo em conta que a Música é um meio privilegiado de comunicação, Hohmann e Weikart (2009, p. 658) defendem que ela transmite emoções, sublinha experiências e marca ocasiões pessoais e históricas e que o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da Música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam Música.

Pedro (2011, p. 33), citando Kouri e Telander (2008), acrescenta que a Música proporciona uma experiência multissensorial às crianças e, em consequência, poderão ser melhoradas as habilidades de discurso e linguagem, bem como a atenção, a perceção e a memória auditiva, a consciência espacial, o desenvolvimento e aumento do vocabulário, a componente motora e, por fim, a competência pragmática. Nesta linha, são destacadas as cantigas de roda, a poesia, os jogos orais e a fala propriamente dita.

Dada a importância dos estudos realizados sobre as conexões existentes entre os saberes destas áreas, Pedro (2011, p. 37) frisa a linha de raciocínio de Anvari et al. (2002), Peters (2006), Forgeard et al. (2008), Kouri e Telander (2008), Tsang e Conrad (2009) e Lessard e Bolduc (2011), que sugerem que a perceção musical tem uma relação estreita com o desenvolvimento da leitura, dado que a literacia emergente está intimamente ligada à capacidade de processar auditivamente os componentes do discurso.

Servindo de mote para esta exploração da leitura, as lengalengas, por exemplo, envolvem habilidades de compreensão e interpretação oral e a identificação e manipulação de estruturas que compõem a linguagem oral e escrita e, por essa razão, apresentam um potencial didático-pedagógico acrescido na promoção da consciência linguística das crianças e da qualidade e eficácia dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao nível da aprendizagem da escrita e da relação com a Expressão e Educação Musical, Paolucci e Ávila (2009), citados por Pedro (2011), dizem-nos que o início da aprendizagem do sistema alfabético, para a leitura ou a escrita, “requer que a criança desenvolva competências metalinguísticas que lhe permitam focar a sua atenção nos diferentes segmentos das palavras e associar a cada som uma letra específica, co-articulá-lo, de modo a compor oralmente a palavra lida ou a identificar a letra correspondente e

escrever a palavra pretendida” (p. 39). Adicionalmente, Salmon (2009, p. 938) diz-nos que é possível constatarmos a estimulação de processos mentais e emocionais das crianças a partir da audição de obras musicais uma vez que as ajudam a construir novas imagens mentais, ideias e histórias que podem ser expressas no papel.

Nesta linha, e tendo em conta a progressão das crianças ao longo deste ciclo, pretende-se que as mesmas aprofundem a apreciação, a compreensão e desempenho musicais, “permitindo criar, recriar e ouvir através do desenvolvimento de competências de experimentação, de improvisação, de composição, de escuta, de reflexão, de movimento, de interpretação” (Ministério da Educação, 2018, p. 1).

4.4. Conexões entre o Português e a Dança

Verificamos que ao nível da expressão e da comunicação, a dança permite o gradual desenvolvimento de um discurso estimulador da formação dos gostos e juízos críticos que a criança possa realizar acerca dos movimentos e coreografias adotadas em qualquer atividade, mobilizando os seus saberes e processos, através dos quais seleciona e organiza a informação para dar o seu contributo nas dinâmicas existentes. Não obstante, aquilo que a criança sente e pensa poderá e deverá ser o mote para a construção de atividades e projetos relacionados com a área.

Outra potencialidade observada, que conjuga a oralidade e os trabalhos desenvolvidos, passa pelo melhoramento e aumento do vocabulário e a sua correta utilização oral ou escrita aquando das manifestações críticas e pessoais sobre os trabalhos realizados e/ou observados. Exemplo disto é o registo de todas as informações abordadas, na medida em que contribuirão para uma melhor estruturação do pensamento e adequação de conceitos na procura de soluções diversificadas para a (re)criação de combinações de movimento.

Relativamente à promoção da oralidade e da escrita associadas à dança, pode ocorrer quando a criança interpretar o seu papel coreográfico, mobilizando o vocabulário desenvolvido, através de um desempenho expressivo-formal, em consonância com os contextos e os materiais da intervenção performativa, pela adequação entre o domínio dos princípios de movimento envolvidos e a expressividade inerente à interpretação. Nesta linha, o desenvolvimento de processos de análise e de síntese através de comparação e/ou identificação de diferenças em imagens, vídeos ou *performances* observadas permitirá ao grupo e a cada criança a utilização de vários processos de registo de ideias, de

planeamento e de trabalho, nomeadamente a invenção de simbologia gráfica não convencional.

Em suma, Pereira (2001), citado por Oliveira et al. (s.d.) afirma que “a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres”. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (p. 61).

Em jeito de síntese, concluímos que tanto os documentos curriculares como a literatura na área apontam para que, no final do 1.º Ciclo, a criança tenha passado por um conjunto de experiências determinantes para o seu desenvolvimento, as suas aprendizagens futuras, e o seu sucesso escolar. Neste contexto, percebemos ainda que as conexões entre o Português e as diferentes áreas de Expressão, potenciam estas aprendizagens.

No capítulo que se segue, partilharemos algumas representações dos professores do 1.º Ciclo que inquirimos relativamente à sua ação educativa diária, quando convocadas, em conexão, as áreas do Português e das Expressões Artísticas.



**Capítul
o 2**

**Diálogos entre o Português e as Expressões
Artísticas aos olhos de Professores do 1.º Ciclo
do Ensino Básico**

Tendo em vista compreender em que medida os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico operacionalizam nas suas práticas educativas os pressupostos e orientações teórico-curriculares que explicitámos atrás, procedemos, à semelhança do que fizemos relativamente à EPE, a um breve estudo empírico, considerando a análise que se pretendia fazer, nomeadamente, conhecer as suas representações sobre práticas de integração do Português e das Expressões Artísticas e sinalizar exemplos de boas práticas, desenvolvidas no contexto específico da sua ação educativa diária, quando convocadas, em conexão, as duas áreas.

Importa referir que o percurso metodológico que seguimos ao longo da realização da nossa investigação seguiu a mesma linha do estudo anterior (EPE), isto é, utilizámos os mesmos métodos, técnicas e instrumentos de investigação, pelo que nos dispensamos aqui de repetir o já dito.

Mais informamos que, neste ciclo, implementamos o questionário entre janeiro e junho de 2020, por atrasos sofridos na obtenção de respostas durante o período de confinamento e de ensino à distância decorrentes da expansão da COVID-19 em Portugal.

5. Caraterização da amostra

A amostra deste estudo incorporou 19 indivíduos, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Destes, verificamos que 68% eram do sexo feminino e 32% do sexo masculino.

Por estabelecimento de ensino (unidade orgânica), os inquiridos ficaram distribuídos da seguinte forma: 79% pertencentes a uma EBI e 21% afetos a outra EBI, ambas em Ponta Delgada.

Em relação ao tempo de serviço e aos intervalos que os definiram, 58% dos indivíduos possuíam entre 7 e 25 anos, 32% entre 25 e 35 anos e 10% entre 35 e 40 anos.

Relativamente ao nível de ensino lecionado, os inquiridos distribuíram-se da seguinte forma: 3 lecionavam ao 1.º ano, 5 ao 2.º ano, 7 ao 3.º ano e 4 ao 4.º ano. 74% dos inquiridos apresentaram atividades que envolveram a ligação entre o Português e as Expressões Artísticas.

Considerando que a recolha de dados foi atravessada por um período de encerramento das escolas e ensino à distância decorrente da COVID-19, na Figura 7 apresentamos, em percentagem, a quantidade dos professores que responderam nos períodos pré e durante ou após o confinamento.

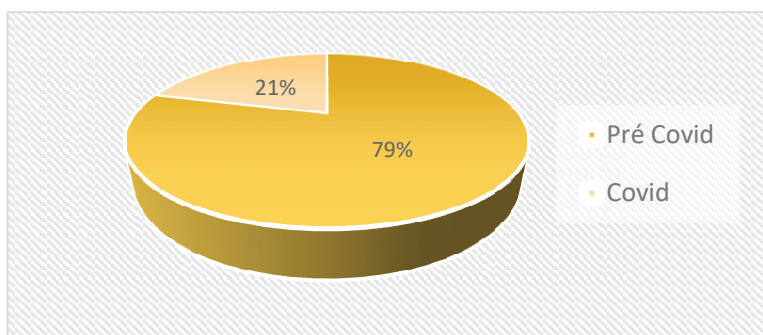


Figura 7- Período das respostas dadas pelos professores

Através da Figura anterior, observamos que os inquiridos se distribuíram da seguinte forma, 15 professores (79%) no período pré-Covid e 4 professores (21%) no período Covid (ensino à distância).

6. Representações dos professores

A Tabela abaixo (ver Tabela 8) pretende mostrar ao leitor que, correspondendo à nossa solicitação, alguns professores identificaram e descreveram uma atividade que cruzava Português com Expressões Artísticas. Assim, na Tabela apresentamos as designações dadas pelos respondentes às atividades, associadas ao respetivo código identificativo.

Tabela 8 - Designação das atividades relatadas pelos Professores

A1: O príncipe das pernas tortas

A2: Dramatização

A3: Conto da história “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”

A4: O príncipe das pernas tortas

A5: Vamos viajar na obra Histórias do Arco da Velha

A6: As desventuras de João Pateta

A7: Leitura e dramatização

A8: Dramatização de um texto

A9: Projeto de Leitura

A10: Ilustrar o Poema do " R"

A11: O inverno chegou

A12: Receita para a mãe

A13: Leitura criativa

A14: Cuidados com a exposição solar e novas regras (covid)

Conexões entre o Português e a Expressão Dramática

Partindo para a descrição das atividades, ao nível da Expressão Dramática constatamos que, no relato dos professores, esta área funcionou, essencialmente, através do jogo dramático, que revelou um carácter mais espontâneo e flexível, sendo que permitiu a possibilidade de se explorar o improviso e a expressão livre.

Neste contexto, os inquiridos mencionaram as obras "Histórias do Arco da Velha - O Menino Recompensado" e "As desventuras de João Pateta" como recursos para evidenciar a importância de neste ciclo as crianças contactarem com autores da literatura infantil contemporânea e com as obras de Educação Literária.

Relativamente ao trabalho desenvolvido nesta área, a A5 teve como objetivo tornar as crianças capazes de "ler e comunicar oralmente, tendo em atenção o controlo da respiração e aspetos da técnica vocal (articulação, projeção...) adequando as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação". Para que tal acontecesse, "os alunos dramatizaram o conto "João Pateta" numa tarde, no ginásio da escola".

A A8 permitiu "explorar a obra "Historias do Arco da Velha - O Menino Recompensado" através da pintura do cenário e da dramatização do conto". Assim, "as aulas de Português serviram para a exploração da obra e as aulas de Expressão e Educação Musical tiveram como principal instrumento a voz que necessita de ser explorada". Relativamente à componente da Expressão Dramática, foi-nos adiantado que eram exploradas "a experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz através de atividades lúdicas, o que proporcionou o enriquecimento de vivências sonoro-musicais das crianças". Assim, "privilegiou-se os trabalhos de grupo e desenvolveu-se, de forma pessoal, as capacidades expressivas de cada um".

No relato da A6, o inquirido referiu que as crianças tiveram a oportunidade de realizar e treinar uma "leitura fluente", de estimular a "compreensão leitora", o "desenvolvimento da Oralidade" com recurso ao "uso de diferentes meios para expressar conhecimentos e emoções". Assim, o "primeiro passo foi o resumo oral do conto. "O aluno 1 iniciou o conto, o companheiro continuou, o 3 continuou, e assim sucessivamente até acabar. Seguidamente "elaboraram um esquema das principais ações e verificaram as personagens e destacaram o que cada uma realizava". Posteriormente "elaboraram pequenos diálogos para estas personagens não esquecendo o papel do narrador. Depois de fazerem este trabalho, elaboraram um texto dialogal coletivo com a intervenção das

personagens que aparecem no conto”. Por fim, “os alunos dramatizaram o conto com base no texto dialogal que elaboraram”.

Na A7, “os alunos leram um texto em diálogo e depois dramatizaram o mesmo”. Para tal, “a turma dividiu-se em grupos e cada grupo teve a oportunidade de ler em voz alta o texto, individualmente”. Posteriormente “treinaram como iriam fazer a dramatização do mesmo”.

Relativamente à A8, realizou-se a “leitura e exploração do texto do PNL e, posteriormente, a elaboração de fantoches com as personagens do texto e dramatização do mesmo”.

Apesar de se fazer referência a uma apresentação e interação de uma turma do 4.º ano com a EPE, na A9, é referido que a mesma não se realizou dado o início da pandemia. Também verificámos que durante o tempo de pandemia e de aulas à distância, os inquiridos não referiram qualquer atividade que envolvesse a Expressão Dramática.

Conexões entre o Português e a Expressão Plástica

Passando para as atividades que incorporaram a Expressão Plástica, verificamos que quase todas surgem como complemento e exploração daquilo que foi trabalhado anteriormente, através de obras e outros textos.

Nesta linha, a primeira atividade (A1) teve por objetivo, através de uma obra literária, “desenvolver as capacidades expressivas e a criatividade a partir da utilização de diferentes matérias e técnicas; explorar livremente meios de expressão gráfica e Plástica; desenvolver a sensibilidade estética e a expressão livre e criativa, utilizando técnicas e materiais diversos”.

A A3 visou “criar o gosto pela leitura; contactar com autores da literatura infantil contemporânea e a exploração da obra de Educação Literária “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” e, por fim, sensibilizar as famílias para a importância da leitura, através dos trabalhos a desenvolver com os seus educandos”. Neste contexto, na sala de aula, as crianças iniciaram a leitura da obra a partir da pré-leitura do título e, também, através de “um cartaz com a antevisão dos acontecimentos da história”. Depois da exploração, para além de outras tarefas, as crianças realizaram “um desenho para os meninos de Educação Especial e um separador com quadras sobre a história”. A seguir “desenharam num portefólio a parte que mais gostaram da história”.

As crianças exploraram a obra “O príncipe das pernas tortas” na A4 e, posteriormente, “transformaram e inventaram novos objetos a partir de materiais recuperados”.

Na A10, após a exploração da obra, as crianças ilustraram a parte preferida do poema e, nos mesmos parâmetros, na A15, os alunos e titular de turma “exploraram uma sequência de imagens, a partir da qual se produziu um texto narrativo e, de seguida, nas aulas da Expressão Plástica construíram um painel de inverno” que serviu de cenário para o reconto da história.

Verificamos, através da atividade A5, A6 e A9, uma certa tendência para o cruzamento entre os domínios da área do Português e da Expressão Plástica através da construção de fantoches após a exploração de narrativas.

Relativamente às atividades realizadas durante o ensino à distância, três dos quatro inquiridos envolveram a Expressão Plástica na ação educativa, que passaremos a apresentar de forma breve.

A A12 permitiu a cada criança “pesquisar uma receita de um bolo para a mãe através de um link fornecido e realizar a receita com a ajuda de um adulto, bem como atividades de Expressão Plástica e musical apresentadas no mesmo link”.

Na A13, após a leitura de um poema dedicado ao Dia da Criança, os alunos foram convidados, numa aula online, “no Messenger”, a fazer a “leitura, entoação de uma quadra e a ilustração associada à mesma”.

A última atividade, a A19, mostra mais uma integração da Expressão Plástica no contexto de integração com o Português no ensino à distância, na medida em que, após a leitura de um “panfleto com as novas regras de participação nas praias e um vídeo sobre os cuidados com a pele durante o tempo de exposição ao sol” as crianças “fizeram um trabalho de Expressão Plástica, desenho, pintura, alusivo ao tema”.

Conexões entre o Português e a Expressão Musical

Relativamente à Expressão Musical, esta serviu de complemento às atividades relatadas, corroborando as ideias expostas no capítulo anterior, no sentido de despertar e desenvolver nas crianças sensibilidades na observação de questões próprias da disciplina, nomeadamente no melhoramento da leitura, na reflexão e na produção textual, não esquecendo o assunto abordado, escutado e/ou narrado.

Dos 19 inquiridos, 2 criaram conexões entre as áreas do Português e da Música. Neste contexto, e corroborando a ideia de que nos jogos de exploração se espera que as

crianças tenham oportunidades de experimentar a voz como instrumento natural para comunicar e expressar e o corpo para expressar e comunicar a música cineticamente, na A8 é referido que após a realização de diferentes tarefas associadas ao Português e às outras áreas das expressões “todos ouviram a canção, sobre a mesma história, gravada no *youtube*, acompanhando-a com gestos e palmas”.

Também como aconteceu anteriormente, no ensino à distância (A16), a música foi associada a datas comemorativas, nomeadamente ao Dia da Mãe, através da entoação de uma canção.

Por fim, concluímos que quer seja no ensino presencial, quer seja no ensino à distância, não foram implementadas atividades que fizessem ligação com a dança.

Terminada a exposição das atividades relatadas pelos professores, apresentamos abaixo uma Tabela (ver Tabela 9) que permite a análise dos cruzamentos estabelecidos.

Para uma adequada interpretação da mesma, a cor mais escura evidencia o domínio e/ou subdomínio foco na atividade e o tom claro o domínio e/ou subdomínio associado à atividade.

Tabela 9 - Cruzamentos entre os domínios da área do português e as áreas de Expressão artística convocadas nas atividades

Atividade	Domínios do Português					Áreas das Expressões Artísticas				Total
	Oralidade	Leitura	Escrita	Educação Literária	Gramática	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Musical	Dança	
A4				X			X			2
A5	X	X		X		X				4
A6	X	X	X	X		X	X	X		7
A7				X			X			2
A8				X		X	X	X		4
A10	X	X	X	X		X	X			6
A11	X	X				X				3
A12				X		X				2
A13	X	X		X		X	X			5
A14	X	X					X			3
A15	X	X	X				X			4
A16		X	X				X	X		4
A17		X					X	X		3
A19	X						X			2
Total	8	9	4	8		7	11	4	0	51

Fazendo uma leitura global da tabela, verificamos que todas as atividades desenvolvidas tiveram o seu foco na área do Português.

Numa leitura vertical, verificamos que, ao nível da Expressão Dramática, a mesma apresentou uma ligação com a Educação Literária, com a Oralidade, Leitura e Escrita.

Também constatamos que os professores corroboram, de forma intencional, com Castanho (2004) quando anunciam nos objetivos das atividades a aquisição de competências a nível da língua e a exploração de todos os domínios: Leitura, Escrita, Oralidade e a Gramática.

Também deduzimos que nesta área, para além de os professores averiguarem se os objetivos da própria atividade haviam sido atingidos, pretenderam ver se através dos jogos de exploração as crianças desenvolveram as suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz, o espaço e os objetos e, em simultâneo, se os diálogos construídos, em contexto de sala, contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros, neste caso, com a turma.

Relativamente à promoção da Oralidade das crianças, alguns inquiridos, através da Expressão Dramática recorreram à utilização de objetos e, neste caso, as produções Plásticas construídas, foram para as crianças um instrumento de apoio, na medida em que serviram de incentivo à capacidade de recriar ou inventar personagens, de desenvolver situações que envolveram a criação de diálogos e da encenação e/ou dramatização em diferentes contextos.

Conclui-se que as conexões entre as duas áreas aconteceram quando a leitura e interpretação dos textos lidos e/ou construídos serviram de suporte ao jogo dramático e consequente transmissão das mensagens.

Dando continuidade à leitura da tabela, apontamos a Expressão Plástica ligada à Oralidade, à Educação Literária e à Leitura. Nos relatos dos professores, esta convergência de saberes acontece, maioritariamente, pelo facto de se “desenvolver as capacidades expressivas e criatividade a partir da utilização de diferentes matérias e técnicas”, pela “exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica”, pelo desenvolvimento da sensibilidade estética e, claro, pela “expressão livre e criativa, utilizando técnicas e materiais diversos”. Também são acrescentadas algumas potencialidades destas conexões, nomeadamente, o “desenvolver a capacidade de transformação e invenção de novos objetos a partir de materiais recuperados, o “desenvolvimento de capacidades expressivas e criatividade a partir da utilização de diferentes matérias e técnicas”, a “realização de composições, utilizando moldes feitos em diferentes materiais”, a estimulação e potenciação da “imaginação, da criatividade e da destreza manual “.

Também a Expressão Plástica aparece associada a obras e/ou temas abordados e surge como tarefa complementar à concretização de uma atividade. Neste sentido, esta

área das expressões permitiu, nos contextos, a criação de fantoches para a dramatização de histórias, o registo gráfico após a leitura de obras e/ou relato de acontecimentos, o incentivo à reutilização de materiais para construção de suportes, a modelagem aquando da criação de bonecos (fantoches) para o reconto de acontecimentos e, por fim, a ilustração de letras do alfabeto.

Relativamente às atividades desenvolvidas em contexto de ensino à distância, verificamos as mesmas potencialidades e pontes de ligação, isto é, o recurso ao desenho como interpretação de enunciados, de histórias contadas e cantadas e, por fim, a ligação a datas comemorativas na criação de um postal para o Dia da Mãe.

Tendo por base as atividades relatadas que integraram a Expressão Musical, pretenderam aprofundar o conhecimento das crianças em diferentes aspetos, nomeadamente, a apreciação, a compreensão e o desempenho musicais, permitindo, assim, criar, recriar e ouvir através do desenvolvimento de competências de experimentação, de improvisação, de escuta, de reflexão, de movimento e de interpretação.

Pela descrição breve das atividades, verificamos que as conexões entre as duas áreas em destaque tinham potencial para despertar e desenvolver nas crianças sensibilidades para a observação de questões próprias da disciplina, nomeadamente no melhoramento da leitura e na produção textual, através do treino musical, mantendo-se uma relação estreita com o desenvolvimento da leitura, dado que foi permitido, no contexto de sala de aula, à criança, e no ensino à distância, à criança e à família, enquanto apoio, estimular a capacidade de processar auditivamente os componentes do discurso, neste caso, as letras das canções. Também verificamos através dos relatos que, musicalmente, as crianças puderam interpretar e compreender o texto escrito em forma de poema, levando a criança a retirar uma ou mais mensagens de acordo com os conteúdos abordados.

De uma forma geral, notou-se uma grande amplitude entre o foco na Escrita, Dramatização e Leitura de obras do plano nacional de leitura, e atividades plásticas como a colagem, o recorte e o desenho. Da amostra, 13 professores utilizaram recursos na elaboração das atividades, nomeadamente, “livros com histórias”, “materiais de Expressão Plástica (marcadores, diversos tipos de papel, colas, etc.)”, e na área da Expressão Dramática, foram realizadas diversas atividades, neste caso, “dramatização com recurso a fantoches”. Outros utilizaram recursos tecnológicos, como “imagens”, “música” e “vídeos da Internet”.

Os professores encontraram aspetos positivos provenientes da implementação dessas atividades, nomeadamente a “interdisciplinaridade do ensino”, “o incentivo à participação, interesse e empenho dos alunos no conteúdo lecionado” e, por fim, o seu “desenvolvimento social e cultural” e “troca de ideias”.

Tendo por base os pressupostos anteriores, sinalizamos algumas atividades que pela sua natureza e/ou pelas escolhas feitas tanto pelos professores como pelas crianças, mostram as vantagens das conexões entre as duas áreas em foco. Neste sentido, destacamos a A6, A10 e A17 por percebermos que as diferentes técnicas serviram de meios para ajudar as crianças na aquisição de competências relacionadas com a Oralidade, a Leitura e a Escrita, isto é, através das suas escolhas e da realização de produções plásticas, musicais e dramáticas, relacionaram com os diferentes suportes, materiais audiovisuais e de leitura cedidos pelos professores, que permitiram ouvir informações, ler textos e interpretar os dados necessários à realização e conclusão das diferentes tarefas.

Analisadas as práticas relatadas pelos professores, no Capítulo seguinte apresentamos uma análise e reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas desenvolvidas neste contexto específico, evidenciando as ligações entre o Português e as Expressões Artísticas, bem como uma reflexão sobre os nossos pressupostos pedagógicos e o papel do estagiário como interveniente ativo neste processo.

Com isto, pretendemos que o leitor se possa apropriar das potencialidades e limitações vividas por nós e que possa, também, verificar a forma como as aproveitámos para construir o nosso percurso.



Diálogos entre o Português e as Expressões Artísticas nas nossas práticas no 1.º Ciclo do

Este Capítulo será dedicado ao Estágio Pedagógico II, desenvolvido em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, proceder-se-á à apresentação dos contextos onde decorreu a nossa ação, nomeadamente, as características do meio, da sala de aula e dos alunos/ turma, como forma de contextualizarmos o estágio.

Para tal, importa referir que a recolha de toda a informação que aqui consta foi conseguida através da consulta de documentos que nos orientaram, nomeadamente o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de atividades (PAA), os processos individuais dos alunos e, também, o Projeto Formativo Individual (PFI), desenvolvido no início do Estágio, que desempenhou um papel bastante relevante e potenciador de uma melhor sistematização e tomada de consciência da realidade educativa em que intervimos. Desta forma, foi-nos possível ter um olhar mais abrangente acerca de todos os fatores condicionantes da nossa prática educativa, internos ou externos ao grupo de alunos.

Nesta ordem de ideias, recorreremos a documentos orientadores, nomeadamente, a literatura da especialidade, aos programas e referenciais do 1.º CEB, às sequências didáticas e às avaliações gerais e individuais realizadas em cada semana de intervenção, bem como a registos fotográficos e a gravações áudio e vídeo realizadas durante as nossas práticas.

Por razões de natureza ética, que se prendem com a proteção da identidade das crianças que nos foram confiadas, será atribuída uma letra a cada uma delas de forma a podermos diferenciá-las sem as nomear.

6. Características do contexto de intervenção

6.1. O meio

A caracterização e o conhecimento do meio onde se insere o núcleo escolar é um aspeto fulcral, pois segundo Roldão (2004, referenciado por Silva, 2015, p. 28), “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos”. É neste âmbito que é essencial conhecermos o contexto onde o núcleo escolar se insere, pois só assim conseguiremos tirar o máximo partido das suas potencialidades. E quando falamos de experiências como aquelas que vivemos no contexto do ensino à distância, o conhecimento do meio onde as crianças estão inseridas ganha contornos ainda mais relevantes.

O Estágio Pedagógico II, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado em dois momentos e seguindo metodologias diferentes em cada um deles. Num primeiro momento, desenvolvemos a nossa ação educativa à distância e, num segundo momento, de forma presencial (após o “pico” da pandemia), numa turma da escola *Linhas Fantásticas*, que se localizava numa freguesia da zona oeste da ilha de São Miguel.

Nesta freguesia, identificámos algumas instituições potencialmente interessantes no contexto da nossa ação, nomeadamente uma Junta de Freguesia, uma Casa de Saúde e uma Igreja. No que respeita à sua vertente cultural, particularmente rica, existia uma Casa do Povo, um Centro Cultural e Social, um Centro de Estudos, um Museu e Centro de Interpretação da Cultura do Ananás, uma Banda Filarmónica, um Grupo Folclórico, um Rancho de Romeiros, um Agrupamento de Escuteiros, um Grupo Desportivo e um Grupo de Teatro. Apesar de toda a riqueza identificada nesta freguesia, não tiramos partido de nenhuma destas valências, porque em ambos os momentos do EPII estas encontravam-se encerradas ao público devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Pelo facto de esta escola se situar perto de vários estabelecimentos ligados ao comércio, à indústria e ainda a alguns pontos turísticos, poderíamos ter estabelecido algumas conexões ao longo da nossa prática educativa, na medida em que surgiram oportunidades de realizarmos algumas visitas de estudo, para que a aquisição do conhecimento dos nossos alunos acontecesse de forma diferente e prazerosa e, ao mesmo tempo, contextualizada e enriquecida através do contacto com outras realidades fora da escola. No entanto, considerando as diretrizes emanadas pelos serviços de saúde locais, regionais, nacionais e internacionais, durante o tempo de pandemia Covid-19, face à

utilização de espaços e ajuntamento de pessoas, preferimos cingir a nossa prática pedagógica unicamente ao espaço da escola durante aquele período.

6.2. A Escola

Nos tempos que correm, as crianças passam muito do seu tempo na escola e, como tal, esta deve transmitir-lhes segurança, conforto e confiança. Deve ainda procurar promover a sua identidade, criar oportunidades de comunicação, bem como favorecer o estabelecimento de laços de amizade, essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Em relação aos núcleos escolares onde realizámos o Estágio Pedagógico II, em ambos os momentos, importa referir que estes pertenciam à mesma Escola Básica Integrada.

No que toca ao segundo momento de estágio (em regime presencial), e no que respeita ao espaço exterior do núcleo escolar, foi possível verificarmos que existia uma vedação em todo o edifício e que os portões permaneciam sempre fechados, sendo as entradas e saídas monitorizadas por dois assistentes operacionais, que possuíam a chave do portão. É de salientar que no 1.º Ciclo do Ensino Básico trabalhavam cinco assistentes operacionais, duas bolseiras e uma técnica especializada em Necessidades Educativas Especiais.

Ainda no exterior, existia uma área de cimento e outra de relva, dois espaços para atividades lúdicas e duas áreas cobertas, o que garantia o bem-estar e a segurança das crianças, mostrando assim preocupação em responder às suas necessidades.

6.3. O contexto de ensino à distância

O ensino à distância decorreu entre os meses de abril e junho de 2020, seguindo as orientações emanadas pela Direção Geral da Educação e de acordo com o Plano de Ensino à Distância, elaborado por todos os núcleos da Escola Básica Integrada *Cantinho da Magia*.

Neste sentido, cada docente foi responsável por estruturar um Guião de Estudo e um Plano Individual de Trabalho (PIT) flexível, procurando incluir todas as disciplinas, pelo menos uma vez por semana. Tal plano era adaptado a cada aluno, de modo a que se conseguisse construir o horário, respeitando as necessidades educativas e a realidade familiar de cada criança.

Assim, ficou delineado que à segunda-feira, até às 10h, era disponibilizado o PIT, onde constava o prazo de conclusão das tarefas a realizar (nunca inferior a 3 dias após a

data de envio). Previa-se a abordagem de, no máximo, duas áreas por dia, preferencialmente de forma articulada.

As disciplinas de Português e de Matemática foram contempladas três vezes por semana, seja para consolidação e/ou para introdução de novos conteúdos, sendo que as tarefas propostas nestas áreas incluíam uma rotina com a duração máxima de 5 minutos.

As restantes componentes curriculares, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas, o Inglês, e a Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), foram abordadas uma vez por semana, com uma proposta de tarefa.

As tarefas propostas no contexto das Expressões Artísticas eram solicitadas quinzenalmente e deviam ser entregues ou apresentadas na data estabelecida pelo docente, através de fotos, de videochamada ou de outro meio previamente acordado.

As aulas de Inglês, Educação Física e EMRC, foram planificadas e implementadas pelos docentes responsáveis por cada disciplina.

Ainda em relação à disciplina de Matemática, esta foi articulada com as emissões televisivas “Aprender Em Casa”, um projeto da Secretaria Regional da Educação dos Açores em parceria com a RTP Açores. Esta atividade constituiu-se como um complemento e como um recurso de apoio ao trabalho do docente com os alunos, sobretudo, aqueles que não dispunham de meios informáticos para acompanhar as aulas *online*. As aulas decorreram de segunda-feira a sexta-feira, em sessões de 30 minutos, entre as 12h30 e as 13h00. Para cada uma das aulas foram disponibilizados, no Portal *web* da Direção Regional da Educação, os temas tratados, as aprendizagens essenciais desenvolvidas, bem como outras propostas de trabalho ou desafios.

Os manuais e os livros de fichas foram os recursos mais utilizados, tendo-se recorrido ainda a outros materiais disponíveis em plataformas digitais.

Os principais meios de comunicação entre docentes, alunos e encarregados de educação, foi o Sistema de Gestão Escolar (SGE), o e-mail, o contacto telefónico e o suporte de papel. Neste último, os docentes enviavam para o conselho executivo os PIT para impressão e distribuição pelos encarregados de educação. Esta distribuição foi realizada através de contactos telefónicos com os encarregados de educação, no sentido de recolherem o documento na escola, nos casos em que não dispunham de internet ou de recursos eletrónicos para acederem ao PIT.

Para além do envio do PIT, foi privilegiado o contacto regular com os pais ou encarregados de educação, por via telefónica ou eletrónica, para fornecer conselhos e

orientações relativas às atividades propostas que foram desenvolvidas e reguladas à distância.

A monitorização e avaliação foram feitas pelos próprios conselhos de turma, educadores e professores titulares, através de um contínuo *feedback* junto dos restantes intervenientes, assim como pelo conselho executivo, quinzenalmente, por um questionário, denominado relatório quinzenal, elaborado no *Google Forms*, já entregue aos professores, que abordaram os pontos solicitados nas orientações emanadas, procedendo às necessárias propostas de melhoria.

A autoavaliação dos alunos foi realizada através de ficheiros autocorretivos e/ou aplicativos presentes nas diversas ferramentas digitais. Quanto à avaliação formativa, esta foi concretizada através do resultado das aprendizagens no trabalho desenvolvido em cada área de competência da estrutura curricular, tendo em atenção a apreciação do professor durante o processo de acompanhamento e respeitando as medidas educativas que constavam nos PIT de cada aluno; do retorno de informação dado pelos pais, que foram uma “peça-chave” na concretização das orientações dadas e no cumprimento das tarefas propostas; e ainda de um questionário preenchido quinzenalmente por cada professor.

Importa referir que, apesar de não ter sido obrigatório o acompanhamento do “#EstudoEmCasa” para os alunos da nossa escola, este foi considerado como um conjunto suplementar de recursos educativos para o Ensino Básico com conteúdos organizados para diferentes anos de escolaridade, conteúdos estes que fizeram parte das aprendizagens essenciais do 1.º ao 9.º ano.

Por fim, importa referir que este suplemento se destinou, primeiramente, a alunos sem conectividade e/ou equipamento informático. Contudo, o conjunto de recursos educativos disponibilizados poderia ser utilizado por todos os alunos da turma, como complemento das demais tarefas propostas semanalmente.

6.4. As crianças da turma – 1.º momento (ensino à distância)

Relativamente à turma do 4.º ano de escolaridade com a qual foram desenvolvidas as atividades do ensino à distância, de forma abrangente, esta era constituída por dezoito crianças, dez do sexo feminino e oito do sexo masculino. As idades das crianças estavam compreendidas entre os nove e os onze anos.

Neste contexto, e evidenciando a falta de observação em contexto de sala de aula, não nos foi permitido fazer uma avaliação pessoal acerca de cada aluno, pelo que, em alternativa, a caracterização é realizada com base nas avaliações finais de período feitas pela professora cooperante, bem como nos diálogos estabelecidos com a mesma. Assim, a turma, no primeiro momento de estágio (à distância), era constituída por um conjunto de alunos bastante heterogéneo, quer ao nível de conhecimentos, quer no que respeita ao seu ritmo de trabalho.

Neste sentido, podemos dizer que tivemos um grupo de dez alunos interessados, autónomos e motivados para a aprendizagem de novos conhecimentos e um grupo de oito alunos, que mereceram um reforço da nossa atenção, com necessidades educativas (ao nível da escrita, da interpretação, do cálculo mental e da autonomia na realização das tarefas) que se refletiam na aprendizagem e na mobilização dos novos conteúdos. Destes últimos, havia alunos cuja falta de atenção e concentração influenciava bastante os seus desempenhos e a sua aprendizagem, como era o caso dos alunos J e P.

Destacamos ainda os casos das alunas F e C, cujas dificuldades eram evidentes. A primeira, apesar de ser trabalhadora e empenhada, faltava bastante, aspeto que acabou por prejudicar a sua aprendizagem. No caso da segunda, era o seu mau comportamento que a afetava de forma negativa e a impedia de atingir melhores resultados. Por fim, os alunos A, K, D e N eram crianças que necessitavam de um apoio mais individualizado, que era assegurado pela professora titular, uma vez que não havia professores especializados na escola.

Relativamente à área do Português, verificou-se que os alunos compreendiam e retinham a informação oral, que se expressavam com correção, produzindo um discurso coerente e respeitando as regras da interação discursiva. Ao nível da leitura, no geral, liam de forma fluente, num tom claro e com expressividade. Ao nível da escrita, os alunos O, M, G, E, Q, H, I, L, F, C e B escreviam textos com respeito pelo tema e pela tipologia, com coerência e adequação da informação, respeitando as regras de morfologia e sintaxe e, também, com bastante correção ortográfica. Estes também demonstravam gosto pela

leitura, compreendendo o essencial das obras. No domínio da Gramática, conheciam e aplicavam as regras estudadas. Neste particular, os restantes colegas, os alunos J, P, A, K, D, N, evidenciavam algumas dificuldades.

Na área de Matemática, notou-se a apetência e vontade por aprender por parte de toda a turma. Do que se constatou, os alunos mostravam-se interessados, empenhados e dedicados na exploração e interiorização de conteúdos trabalhados nesta área do saber. No que respeita aos alunos com maiores dificuldades, verificámos que os mesmos aderiam frequentemente a todas as atividades propostas, no entanto, por vezes, necessitavam de algum apoio na leitura e interpretação de situações problemáticas e na estruturação dos dados do próprio exercício.

Ao nível do Estudo do Meio, todos os alunos foram-se tornando ativos e observadores, com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Esta constatação advém do facto de, em todas as temáticas abordadas pela professora cooperante, estes terem sido capazes de identificar e reconhecer os elementos básicos do meio físico e social envolvente, as suas especificidades e os problemas concretos que os caracterizavam.

Ao nível das Expressões Artísticas, os alunos revelavam facilidade e criatividade na ilustração de temas, na exploração de formas e cores, na aplicação de diferentes técnicas de Expressão Plástica. Demonstraram facilidade na compreensão e aplicação de conceitos ao nível da Expressão Musical e Dramática; no domínio exploração da voz, do corpo e dos instrumentos; possuíam capacidades expressivas e de improvisação.

Por fim, na área de Cidadania, a professora cooperante referiu que, desde que acompanha a turma, as crianças cumpriam as regras estabelecidas e, na sua grande maioria, cooperavam e mostravam respeito pela opinião dos outros, resolvendo os conflitos com muita responsabilidade.

6.5. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º momento (ensino à distância)

Chegando a este ponto do nosso trabalho, em seguida, iremos explicar as atividades desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico II.

Neste âmbito, procuraremos realizar uma análise breve de toda a nossa ação pedagógica, antes de passarmos a uma análise mais detalhada sobre algumas das atividades que realizámos no âmbito específico da nossa problemática.

É importante referir que, para uma melhor compreensão de todo este processo, selecionaremos uma atividade, a título de exemplo, para ilustrar as ligações estabelecidas entre as áreas do Português e das Expressões Artísticas.

Considerando esta ordem de ideias, apresentamos de seguida uma tabela síntese, na qual incluímos todas as atividades desenvolvidas ao longo das cinco semanas de intervenção, as três semanas desenvolvidas em conjunto com a nossa colega de estágio e as duas semanas desenvolvidas individualmente (ver Tabela 10). Realçamos a azul aquelas que nos permitiram estabelecer conexões entre o Português e as Expressões Artísticas.

Tabela 10 – Tabela síntese das atividades realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º momento do estágio (à distância)

Data	Experiências de aprendizagem	Áreas												
		Rotinas	Português	Matemática	Estudo do Meio	Formação P. S.	Educação F.M.	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Plástica				
1.ª Intervenção conjunta 04 a 08 de maio de 2020	A1: Leitura do poema “Mãe” e realização de Ficha de Trabalho													
	A2: Resolução de exercícios do manual de Matemática													
	A3: Resolução de problemas da divisão													
	A4: Visualização do vídeo “Atividades Económicas Nacionais”													
	A5: Sistematização da informação visualizada através de uma ficha de trabalho													
	A6: Visualização do vídeo “Ameaças ao meio ambiente”													
	A7: Elaboração /redação de um texto reflexivo sobre o vídeo													
	A8: Decoração de um vaso com recurso a uma garrafa de plástico													
	A9: Elaboração de um desenho ou esquema com as técnicas utilizadas													
	A10: Atividade Prática: Experiência - germinação de um feijão													
	A11: Visualização do vídeo “Vamos todos salvar o Oceano”													
	A12: Leitura do PPT informativo acerca da Banda Desenhada													

	Rotinas	PT.	MAT.	E.M.	F.P.S.	E.F.M.	Exp. D.	Exp. M.	Exp. P.
2.ª intervenção individual 15 a 19 de junho de 2020	A32: Gravação (vídeo/áudio) da canção dedicada ao Dia da Criança								
	A33: Registo gráfico sobre a importância do Dia da Criança								
	A34: Visualização do vídeo, realizado pela UNICEF, “O que são os Direitos da Criança com a Rita e o João”.								
	A35: Escrita de um texto de opinião sobre a importância dos direitos da Criança								
	A36: Visualização do vídeo da autoria do estagiário “Ciclo da água”								
	A37: Leitura do <i>Power Point</i> acerca dos diferentes estados físicos da água e ciclo da água								
	A38: Realização de uma ficha de trabalho								
	A39: Criação de um cenário que ilustre os diferentes estados físicos da água e ciclo da água								
	A40: Leitura e interpretação do texto “As nossas férias nos Açores”								
	A41: Visualização do vídeo da autoria do estagiário, intitulado “Cuidados a ter no verão”								
	A42: Leitura do panfleto da autoria do estagiário - regras de utilização da praia em tempo de pandemia								
	A43: Realização de um <i>QUIZ</i> acerca do verão								
	A44: Resolução de problemas matemáticos envolvendo a OTD.								
	Legenda:								
PT. – Português MAT. – Matemática E.M. – Estudo do Meio E.M.F. – Educação Físico-Motora F.P.S. – Formação Pessoal e Social Exp. D. – Expressão Dramática Exp. M. – Expressão Musical Exp. P. – Expressão Plástica									

Tal como nos é dado a perceber através da leitura da Tabela anterior, foram planificadas e implementadas 44 atividades, tendo sido algumas delas realizadas em conjunto com a nossa colega de estágio.

No que diz respeito à estrutura da Tabela apresentada, e de forma a facilitar a sua leitura, optamos por identificar a competência foco de cada atividade a verde-escuro e, num tom de verde mais claro, a(s) competência(s) que lhe(s) foram associada(s).

Assim sendo, e uma vez explicada a forma como a Tabela deverá ser interpretada, passaremos a explanar a forma de como decorreu a ação educativa ao longo das cinco intervenções, onde se incluem os principais objetivos de aprendizagens, desafios ou mesmo dificuldades relativas às duas áreas/disciplinas em foco no nosso relatório.

Assim sendo, importa referir que todo o processo de intervenção ocorreu de forma estruturada, isto é, todas as planificações foram elaboradas sem esquecermos e aproveitamos todos os momentos de reflexão que fizeram parte da nossa prática, nomeadamente, as reuniões semanais com a professora cooperante e a orientadora de estágio da Universidade, que convocaram todas as áreas de conteúdo, à exceção da Expressão Físico-Motora.

No início, realizámos apenas dois dias de observação antes do fecho das escolas, aspeto que se assumiu como motivo de preocupação e nervosismo aquando da nossa primeira planificação. Sentimos a falta de proceder, dentro das realidades observadas, a uma adequada participação do par pedagógico. Para além disto, não nos foi possível apreender, compreender e intervir no contexto em que nos movemos, isto é, não pudemos conhecer o grupo de forma a definirmos estratégias eficazes para eliminar possíveis dificuldades e, por isso, baseamo-nos nas conversas com as professoras responsáveis e nos documentos e diretrizes emanadas para este tempo de pandemia, no contexto do ano de escolaridade com o qual trabalhámos.

Relativamente à **primeira sequência** didática, que foi planificada em conjunto com o nosso par pedagógico, esta foi desenvolvida entre os dias 4 e 8 de maio de 2020.

Considerando o momento em que as aulas deixaram de ser presenciais e passaram a ser realizadas à distância, tivemos em consideração a articulação dos conteúdos tratados na planificação com as emissões televisivas do #EstudoEmCasa, uma parceria entre o Ministério da Educação e a RTP.

Assim sendo, para que o processo de aprendizagem viesse a ocorrer na modalidade de ensino à distância, procurámos assegurar um contacto regular com os alunos, durante o evoluir das atividades, através da interação com a professora titular da turma.

Utilizamos essencialmente equipamento informático e servimo-nos do envio de mensagens digitais, de fotografias e vídeos, recursos que nos ajudaram a interagir uns com os outros durante aquele período de isolamento social.

Importa referir que todas as atividades planificadas foram ainda previamente discutidas e planeadas com a professora cooperante e atenderam aos documentos norteadores do 1.º CEB, assim como aos interesses e às necessidades dos alunos, de modo a contribuir para o contínuo desenvolvimento das suas aprendizagens.

Em seguida, passaremos a explanar os conteúdos abordados ao longo das semanas de intervenção, evidenciando somente o trabalho realizado nas disciplinas de Português e Expressões Artísticas.

Foi nosso propósito desenvolver temas que estivessem integralmente relacionados com as diferentes componentes do currículo estabelecidas nos programas referenciais do 1.º CEB, pelo que durante a semana trabalhamos as Atividades Económicas Nacionais ao nível do Estudo do Meio, a Divisão Inteira e a Resolução de Problemas na área da Matemática, a Leitura e Compreensão de Texto ao nível do Português, a exploração de técnicas na área de Expressão Plástica e a qualidade do meio ambiente na área de Cidadania.

Fazendo uma breve resenha ao trabalho desenvolvido ao nível da área de Português, foi contemplada uma ficha de trabalho, da qual constava a leitura e compreensão de um texto, neste caso, o texto poético com o tema do “Dia da Mãe”. A nossa escolha baseou-se no facto de defendermos, tal como aconselham os documentos normativos para o ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que a criança deve ser levada a praticar a leitura por prazer. Deve ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria, ler narrativas e poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas e relacionar livros e/ou outros textos com as suas vivências escolares e extraescolares, com os seus gostos e preferências (Ministério da Educação, 2004, pp. 154-155).

Acreditamos que a interpretação de texto é uma atividade que pode ser aperfeiçoada pela nossa capacidade de raciocínio, uma vez que exige treino para aprimorar a coesão e coerência desenvolvidas pela linguagem.

A segunda parte da ficha de trabalho integrou o funcionamento da língua, através das classes de palavras, nomeadamente, os verbos. Com isto, pretendeu-se que os alunos pudessem, através da conjugação dos verbos e da identificação das suas variações em tempo e modo, pessoa e número, descobrir e desenvolver as diversas possibilidades de

uso da língua e da aprendizagem da Escrita e da Leitura, experimentar e explorar as várias formas de dizer as mesmas coisas e, ainda, que “se serv[issem] dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da Língua” (Ministério da Educação, 2004, p. 157).

Ao nível das Expressões Artísticas, e dando ênfase à área da Expressão Plástica e Visual, verificamos no capítulo anterior que esta permite à criança uma série de potencialidades que passam pelo recurso às diferentes técnicas e à manipulação e transformação de diferentes materiais que se podem desenvolver nesta área.

Foi com base nestes pressupostos que os alunos foram convidados a criar um vaso utilizando uma garrafa de plástico e, recorrendo a diferentes técnicas, a decorá-lo com os materiais que tivessem em casa.

No que diz respeito à **segunda sequência** didática, também ela desenvolvida em parceria com a nossa colega de estágio, esta aconteceu entre os dias 11 e 15 de maio de 2020 e visou abordar as Frações Equivalentes na área da Matemática, a Produção de banda desenhada ao nível do Português, a Poluição da água e do solo na área de Estudo do Meio, a Educação Ambiental ao nível da Cidadania, e a exploração de técnicas de pintura, desenho, recorte, entre outras, na área de Expressão Plástica.

Na área de Português, apresentamos um vídeo, elaborado pelos estagiários, com a adaptação da obra “Vamos todos salvar o Oceano”, da autoria da Câmara Municipal de Portimão, abordando o tema da poluição aquática. Esta escolha deveu-se ao facto de considerarmos o vídeo um recurso potenciador do desenvolvimento de competências diversas, uma vez que nos possibilitou contextualizar as aulas, interligar diferentes áreas curriculares e, ao mesmo tempo, permitir aos alunos a visualização e audição dos conteúdos em estudo.

Perante este novo cenário, o do ensino à distância, Figueiredo (2001) diz-nos que se torna necessária a utilização de metodologias pedagógicas ajustáveis às novas exigências, que deverão funcionar como complemento do papel do professor, e que, em consequência, integrem as tecnologias como ferramentas mediadoras da aprendizagem. Na opinião do autor, o seu uso em sala de aula promove o desenvolvimento de competências, expectativas e interesses, essenciais à sobrevivência e inclusão dos alunos na sociedade digital. Nesta ordem de ideias, também Moran (2007, p. 28) defende que “o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não-separadas” e que, por isso, a criança precisa de ver para compreender.

No seguimento da visualização do vídeo, os alunos tiveram de realizar o registo síntese da informação transmitida no vídeo numa tabela disponibilizada pelos estagiários. Fizemo-lo conscientes de que, tal como defendem Bettencourt e Mata (1998), é muito útil que as crianças “registem o seu trabalho para mais tarde o poderem recordar, analisar e comunicar”. Nas suas palavras, a “criança deve ser habituada a registar, durante a sessão, o problema que lhe foi posto, observações, o que vai fazendo e os resultados obtidos” (p. 32).

Após a visualização do vídeo, elaboramos um diaporama abordando as características da banda desenhada, bem como uma prancha de banda desenhada, para que os alunos consultassem e preenchessem seguindo os critérios/apoios evidenciados nos documentos.

Na área das Expressões Artísticas, e dando ênfase ao domínio da Expressão Plástica, sugerimos a construção de um mural marinho utilizando materiais reciclados diversos e aplicando diferentes técnicas de natureza plástica.

Neste contexto, estas nossas propostas foram inspiradas nos princípios orientadores do Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que nos dizem que a Expressão Plástica permite à criança a possibilidade de expressar o seu mundo interior, assim como a sua forma pessoal de representar a realidade, através da manipulação e experimentação com os materiais, formas e cores, à medida que a exploração livre dos materiais de Expressão Plástica, não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras e a descoberta e organização progressiva de grandezas e superfícies (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

No que diz respeito à **terceira sequência** didática desenvolvida pelo par pedagógico, esta aconteceu entre os dias 18 e 22 de maio de 2020 e explorou a leitura e interpretação de textos, as noções de sujeito e predicado, de complemento direto e complemento indireto e o texto publicitário na disciplina de Português; o cálculo do troco na área da Matemática; a defesa do consumidor na área de Estudo do Meio; a segurança alimentar na área da Cidadania e, por fim, na áreas de Expressão Artística, o desenho e a pintura na Expressão Plástica e o jogo dramático na área da Expressão Dramática.

Na área de Português, foi contemplada uma narrativa do manual, intitulada “Comprar, comprar, comprar”, que abordou o tema do consumo excessivo de produtos e bens materiais. Neste contexto, solicitamos a leitura da mesma para que, em seguida, através de um *link* enviado, os alunos pudessem realizar a interpretação do texto com recurso a um formulário, que foi disponibilizado através da aplicação *Google Forms*.

Por fim, ao nível das Expressões Artísticas, sugerimos aos alunos, numa primeira atividade, a construção de um logótipo de um produto alimentar, com recurso a técnicas de desenho e/ou pintura. Nesta linha, importa referir que criamos uma ponte de ligação com a área de Estudo do Meio, paralelamente à conexão com o Português, onde foram trabalhados conteúdos relacionados com o texto publicitário, nomeadamente a construção de um anúncio publicitário.

Ao longo das várias semanas demos importância à Expressão Plástica e Visual por entendermos que, neste contexto e tendo em conta os desafios colocados, esta área adequava-se àquilo a que era proposto por nós. Pretendíamos, acima de tudo, que os alunos tivessem acesso e conhecimento de uma panóplia de técnicas de Expressão Plástica, conteúdos que, para Sousa (2003) “estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança”. Nas suas palavras, “à medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo uma cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente” (p. 183).

Na segunda atividade desafiamos os alunos, em cooperação com a família, a gravar o anúncio publicitário criado pelos próprios, evidenciando as características do texto publicitário. Para que tal acontecesse, anunciamos o jogo dramático como meio potenciador de desenvolvimento de capacidades diversas nas crianças. Fizemo-lo conscientes de que, ao nível da oralidade, verifica-se que a utilização de objetos, neste caso, o produto escolhido, seria para o aluno um apoio, na medida em que funcionaria como um estímulo “à capacidade de recriar ou inventar personagens e de desenvolver situações” (Ministério da Educação, 2004, p. 81).

Em concomitância, a escolha desta atividade teve por base, também, o princípio de que a Expressão Dramática seria trabalhada, essencialmente, através de jogos de exploração, aspeto que ajudaria as crianças a desenvolverem, “de forma pessoal, as suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz, o espaço e os objetos” (Ministério da Educação, 2004, p. 78).

No que diz respeito à nossa **primeira sequência didática individual**, esta aconteceu entre os dias 1 e 5 de junho de 2020. Nesta planificação apontamos para o desenvolvimento de aprendizagens integradoras e diversificadas a partir da utilização e exploração de recursos variados, da pesquisa em diferentes suportes e de atividades de representação, com recurso a diferentes linguagens, que permitiram abordar uma diversidade de conteúdos, dos métodos de trabalho e das formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos entre alunos.

Assim, foi nosso propósito desenvolver conteúdos que estão integralmente relacionados com as diferentes componentes do currículo, como sendo a estrutura do texto

instrucional, explorada através da elaboração de uma receita na área do Português, a elaboração de produções de expressão plástica, usando diferentes técnicas, suportes e materiais, e ainda a interiorização e entoação da letra de uma canção, com recurso a suportes escritos e audiovisuais acerca do Dia Mundial da Criança, na área da Expressão Musical. Exploramos também a conversão de medidas de massa com dízimas, na área da Matemática, e a importância do dia 1 de junho, como data comemorativa que assinala o Dia Mundial da Criança, nas áreas de Estudo do Meio e de Cidadania.

Neste sentido, e partindo da forma como estruturamos a nossa proposta, importamos realçar a ideia da interação entre as diferentes áreas como resultado da combinação e articulação de saberes de uma ou mais disciplinas para estudar de forma completa e pormenorizada um determinado assunto.

Na área de Português, os conteúdos abordados estavam intimamente ligados à área da Matemática, uma vez que propusemos a elaboração de uma receita, recorrendo à seleção de ingredientes saudáveis e respetivas quantidades. Esta ligação resultou da exploração das medidas de massa, trabalhadas primeiramente na resolução de problemas, e que se revelaram tão necessárias e pertinentes aquando da confeção de um produto alimentar. Para a elaboração e conseqüente registo da receita, foi facultado um documento modelo que deveria ser impresso e que incorporava todas as informações cruciais aquando da elaboração de uma receita. Assim, foi pedido que cada criança consultasse e/ou falasse com um familiar, do seu agregado familiar ou não, por forma a obter uma receita, constituída por ingredientes saudáveis, onde se incluíssem as frutas e a substituição do açúcar por outro adoçante mais saudável, como o mel, por exemplo.

Depois da montagem de todos os trabalhos, o produto final, neste caso um livro, seria elaborado em suporte digital e enviado posteriormente a todas as crianças.

Na área das Expressões Artísticas, mais concretamente na área da Expressão Plástica, propusemos a elaboração de um desenho, em suporte de papel, que abordasse o Dia Mundial da Criança, utilizando como ferramenta o corpo e/ou lápis de cor, de cera e marcadores de ponta de feltro. Por forma a reforçar o que era dito no vídeo enviado, as crianças tiveram acesso a um folheto informativo a explicar e a ilustrar o que deveria ser feito, bem como o procedimento a adotar e os materiais a utilizar.

Para além desta atividade, ainda no contexto da Expressão Plástica, os alunos, com recurso a diferentes técnicas, foram convidados a criar um chapéu de pasteleiro, uma vez que na área do Português seria abordado o texto instrucional: a receita.

Estas atividades serviram de mote à exploração da área de Expressão Musical, na qual pretendíamos criar um hino dedicado ao Dia Mundial da Criança. Como suporte a esta atividade e apoio aos alunos e às suas famílias, foi facultado um documento informativo no qual se apresentava a respetiva letra. Através deste hino, pretendia-se, por um lado, criar pontes de ligação entre a área das Expressões Artísticas e a área do Português e, por outro, disponibilizar um suporte escrito que auxiliasse todos os intervenientes aquando do treino, interiorização e entoação da canção.

Assim, em relação ao trabalho a ser desenvolvido na área do Estudo do Meio, planeamos a visualização de um vídeo, intitulado “Canção Infantil do Dia da Criança”, que assinalou a implementação da *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Exploramos ainda os direitos em causa, independentemente da raça, cor, religião, origem social e/ou país de origem. Nesse seguimento, as atividades ligadas à área das Expressões Artísticas fizeram parte integrante desta atividade e vieram enriquecer e enaltecer o trabalho dos alunos sobre o tema em questão. A partir destas atividades, tencionávamos consolidar saberes das crianças em relação a esta data comemorativa e ao impacto que a mesma assume no dia a dia de toda e qualquer criança.

Em relação à segunda e **última sequência didática individual** do estagiário, esta ocorreu entre os dias 15 e 19 de junho de 2020.

Ao longo desta semana abordamos os estados físicos da água na natureza, o Ciclo da Água e as regras a respeitar durante a época balnear.

Neste contexto, consideramos importante proceder a uma contextualização teórica relativamente a estas temáticas pelo facto de, na altura, estarmos próximos da época do verão e, adicionalmente, atendendo às circunstâncias em que vivíamos, devido à necessidade de reforçarmos as principais regras de distanciamento social.

No que diz respeito à área do Português, propusemos a leitura e interpretação de uma ficha de trabalho, que tinha como tema: o verão e as férias.

Em relação ao conjunto de atividades propostas ao longo das sequências didáticas, a leitura esteve presente em todas elas, na medida em que os alunos teriam de ler todos os enunciados para compreender o que se pretendia na realização das tarefas propostas. No que respeita às atividades de escrita, estas constituíram um processo criativo, ou seja, à medida que os alunos iam escrevendo, planificavam o próprio texto, de modo a formar uma redação com as informações essenciais.

Em relação à área da Expressão e Educação Plástica, a atividade planificada apresentou uma estreita ligação com a disciplina do Estudo do Meio e consistiu na

construção de uma maquete e/ou cenário que ilustrasse os fenômenos e processos ligados ao ciclo da água, na qual deveriam ilustrar os seus diferentes estados físicos.

6.5.1. Conexões entre o Português e a Expressão e Educação Plástica

Fazendo uma breve resenha à definição dos conceitos explorados no capítulo teórico deste trabalho, no que toca à Expressão Plástica e Visual vimos que esta se assume como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes áreas do currículo, no nosso caso, o Português. Nesta linha, estes conhecimentos passaram pelos processos de observação, de forma crítica e fundamentada, de diferentes contextos, onde a principal finalidade passou pelo alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica.

Tendo por base as atividades idealizadas e as implementadas, verificamos que atuamos em concordância com o pensamento de Rodrigues (2014, p. 26) e de Silva et al. (2016, p. 50) uma vez que permitimos à turma a expressão de sentimentos e ideias, a partir de técnicas de Expressão, bem como o desenvolvimento de formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.

Por forma a elucidarmos o leitor relativamente a esta realidade, remetemos para a Tabela que se segue (ver Tabela 11), na qual evidenciamos todas as atividades que convocaram conexões entre o Português e a Expressão Plástica durante o nosso estágio. Sinalizamos a verde, aquelas que aprofundaremos posteriormente.

Tabela 11 – Conexões entre o Português e a Expressão Plástica

Atividades
A8: Construção de um vaso a partir de uma garrafa de plástico.
A9: Elaboração de um desenho ou esquema recorrendo a técnicas de EP
A19: Criação de um mural marinho utilizando material reciclável
A24: Criação de um logótipo seguida de gravação e apresentação do respetivo anúncio
A30: Construção de um chapéu de cozinheiro e/ou pasteleiro
A33: Registo gráfico alusivo à importância do Dia da Criança
A39: Criação de um cenário alusivo aos diferentes estados físicos da água e ciclo da água

Ao longo do nosso estágio, e durante o período dedicado ao ensino à distância, desenvolvemos 7 atividades de Expressão Plástica, das quais destacámos apenas uma (A24), que exploraremos com mais pormenor. Aprofundaremos as suas potencialidades, destacaremos o contexto da sua implementação e realçaremos os benefícios das mesmas

para os alunos que nos foram confiados, tendo por base as ligações entre as áreas do Português e das Expressões Artísticas.

A atividade em causa aconteceu durante a terceira semana de intervenção do par pedagógico e tinha como principal propósito trabalhar o texto publicitário, o discurso e a escrita, no que se refere à área de Português; a defesa do consumidor na área de Estudo do Meio; a segurança alimentar na área de Cidadania; e, por fim, na área da Expressão Plástica, o desenho e a pintura e, o jogo dramático na área da Expressão Dramática.

Através da Figura que se segue, procuramos ilustrar o trabalho desenvolvido pelas crianças I, J e R, que criaram um anúncio publicitário sobre um produto alimentar, de acordo com critérios inspirados nos estilos de vida saudável (ver Figura 8).

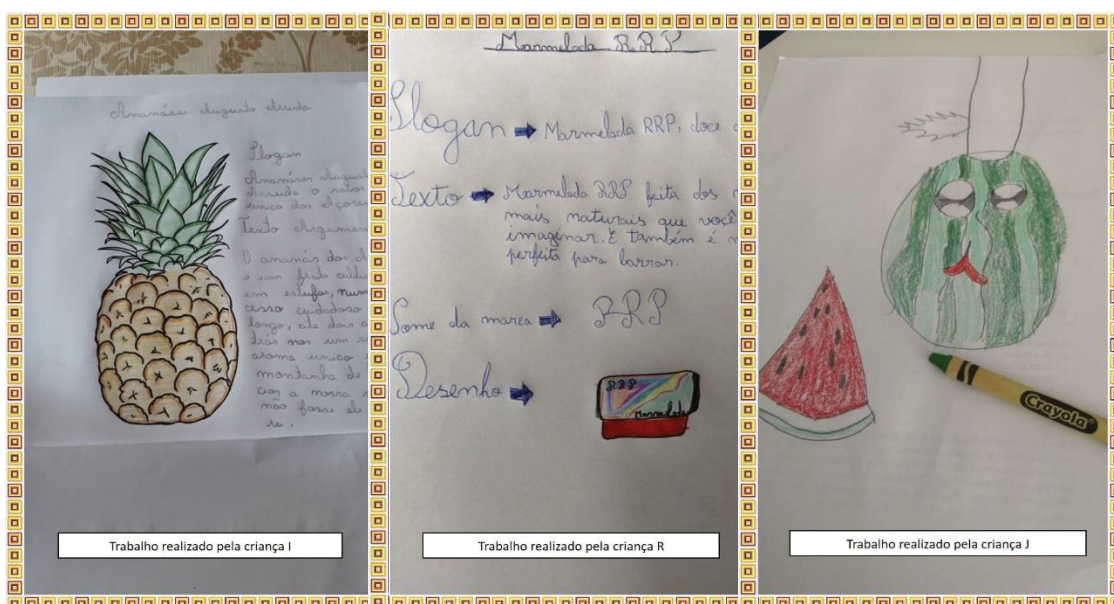


Figura 8 - Logótipos criados pelas crianças I, J e R

As crianças começaram por visualizar um vídeo elaborado pelos estagiários, que abordou as características de um texto publicitário e, posteriormente, recorreram a um documento com a estrutura padrão de um anúncio. Assim, após a visualização do vídeo e da leitura e interpretação do documento informativo, foram convidadas a promover um produto com o intuito de transmitirem uma mensagem de forma genérica ou aprofundada. Previa-se igualmente que, em função dos seus interesses, elaborassem argumentos que incentivassem os consumidores a uma alimentação equilibrada, realçando os benefícios para a saúde da compra do seu produto, tendo em vista o desenvolvimento de uma atitude crítica face ao seu consumo.

Era também nosso propósito que os alunos comparassem alimentos entre si, a partir da sua composição, de uma forma fácil e rápida, e deste modo fizessem escolhas adequadas a um regime alimentar equilibrado e aprendessem a identificar suportes publicitários/ *spots* publicitários que apelassem ao consumo de produtos, tomando consciência da influência que os meios de comunicação e a publicidade exercem na venda e no consumo dos mesmos.

Relativamente à Área das Expressões, e no que respeita à Expressão Plástica, sugerimos aos alunos a construção do logótipo do produto com recurso a técnicas de desenho e/ou pintura.

Fazendo ligação entre o Português e esta área de Expressão, através do *feedback* dado pelas crianças, neste caso, os alunos I, R e J, percebemos que as diferentes técnicas serviram como meio de ajuda na aquisição de competências relacionadas com a oralidade, a leitura e a escrita. Através da escolha e efetiva realização das produções plásticas em causa, exteriorizaram representações através das suas experiências de vida que, neste caso, se relacionaram com os materiais audiovisuais e de leitura cedidos por nós. Para além disto, ouviram informações, leram textos e interpretaram dados necessários à realização e conclusão das diferentes tarefas.

Neste contexto, foi-nos possível verificar a cumplicidade que se criou entre estas duas áreas curriculares, que em muito contribuiu para que os alunos pudessem comunicar as suas ideias sobre os temas em estudo. Esta realidade está bem patente nos exemplos que mostramos na Figura 8, nos quais verificamos ter atingido o nosso principal objetivo ligado à Expressão Plástica, isto é, a expressão das emoções e sentimentos através da criação de produções plásticas, bem como a apreciação de diferentes manifestações artísticas. Neste contexto, as crianças mostraram compreender o propósito daquela atividade, construindo múltiplos discursos e leituras da realidade através dos seus desenhos e pinturas (ver Figura 8).

No que diz respeito às suas produções escritas, vemos que estas três crianças atingiram os objetivos propostos para a área do Português, porque mostraram compreender os conteúdos abordados através da escolha e seleção do produto a promover, bem como na escrita dos argumentos que motivavam o comprador ou ainda na estrutura do texto publicitário adotada para a apresentação do trabalho realizado.

Tendo por base o trabalho desenvolvido e a relação entre as áreas de conteúdo em causa, importa referir que conseguimos criar momentos que permitiram às crianças a construção de diferentes suportes, com recurso a estratégias que envolveram a

criatividade, relacionando aquilo que já sabiam e incentivando práticas que mobilizaram diferentes processos, nos quais foi possível imaginar diversas possibilidades, considerando opções alternativas e a germinação de novas ideias.

6.5.2. Conexões entre o Português e a Expressão Musical

Foi com base no documento referente às Aprendizagens Essenciais – Expressão Musical que definimos o conceito desta matéria ao longo do nosso trabalho. Assim, foi assumido que a “música é uma prática social comunicativa e expressiva. A partir do ouvir e através da produção sonora em conjunto do cantar, do tocar, do compor, do olhar, do escutar, as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os” (Ministério da Educação 2018, p. 1).

Tendo por base as atividades realizadas, pretendeu-se que as mesmas aprofundassem a apreciação, compreensão e desempenho musicais, permitindo, assim, criar, recriar e ouvir, através do desenvolvimento de competências de experimentação, de improvisação, de escuta, de reflexão, de movimento e de interpretação.

Desenvolvemos apenas uma proposta de atividade que convocou a Expressão Musical durante o período de ensino à distância. É sobre ela que nos debruçaremos de seguida, destacando os contextos da sua implementação, aprofundando as suas potencialidades e benefícios para a aprendizagem da turma e realçando as ligações que nos permitiu estabelecer entre as duas áreas em aprofundamento no nosso relatório. A tabela que se segue dá-nos conta desta realidade (ver Tabela 12).

Tabela 12 - Conexões entre o Português e a Expressão Musical

Atividades
A32: Gravação (vídeo/áudio) da canção dedicada ao Dia da Criança

A atividade em causa consistiu na proposta de gravação (que poderia ser feita em vídeo ou só em áudio) da canção alusiva ao Dia Mundial da Criança. Para auxiliar os alunos nesta tarefa, foi disponibilizada a letra da canção em suporte digital, no formato que se apresenta na Figura que se segue (ver Figura 9).



Figura 9 - A32: Letra da canção disponibilizada às crianças

Partindo da letra da canção como recurso central desta atividade, o nosso propósito final era elaborar um vídeo a partir da junção das gravações (áudio ou filmagem) de todos os alunos que viessem a participar na atividade. Com efeito, seria criado um hino da turma dedicado à criança e ao seu dia comemorativo. Infelizmente, não foi possível concretizar o nosso objetivo, uma vez que só tivemos resposta de duas das crianças da turma.

Inicialmente, as crianças foram convidadas a visualizar um vídeo, intitulado “Canção Infantil do Dia da Criança” que explorava, através da combinação entre a música e a respetiva letra, a importância do Dia da Criança e dos seus direitos. Posteriormente, com recurso a uma folha na qual constava a letra da canção apresentada no vídeo, as crianças e as suas famílias foram convidadas a fazer uma gravação, nos moldes já descritos, acompanhada de um pequeno diálogo acerca da importância daquele dia.

Com a implementação desta atividade, verificamos que as conexões entre as duas áreas em destaque possibilitaram um processo de ensino-aprendizagem numa outra perspetiva, isto é, despertaram e desenvolveram, nas crianças, sensibilidades para a observação e aprendizagem de conteúdos/noções próprias das disciplinas, nomeadamente, ao nível da leitura, na produção textual, ou ainda na exploração e vivência musicais. Notou-se uma relação estreita entre a música e o desenvolvimento da leitura, dado que cada um processou auditivamente os componentes do discurso, neste caso, da letra da canção que havia sido explorada.

Esta atividade permitiu ainda, por um lado, musicalmente, interpretar e compreender o texto escrito em forma de poema, levando as crianças a retirar uma ou mais mensagens alusivas à comemoração do Dia Mundial da Criança e à consequente defesa dos seus direitos e, por outro, interpretar todas as informações lidas e/ou ouvidas, mostrando, em diálogo, uma pequena reflexão acerca da importância daquele dia.

6.5.3. Conexões entre o Português e a Expressão Dramática

Em relação à Expressão Dramática constatámos que no documento das Aprendizagens Essenciais, esta é uma área que permite à criança descobrir-se a si e ao outro, através de um processo de comunicação, que convoca a linguagem verbal e não verbal, aspeto muito relevante quando equacionamos as naturais conexões que, por esta via, estabelece com a área do Português.

Tendo por base as atividades idealizadas e as implementadas, pretendeu-se que as mesmas aprofundassem a exploração de todos os domínios, isto é, da leitura, da escrita e da oralidade. No caso desta última, entendemos que a introdução de um objeto funcionaria como suporte da expressão das crianças, que viria a contribuir para potenciar a sua criatividade e imaginação, aquando de criação da sua personagem, tarefa que acabou por enriquecer a nossa proposta, no que respeita às competências a desenvolver em ambas as áreas em aprofundamento no nosso trabalho.

A Tabela 13 apresenta a atividade que evidencia as conexões entre as áreas abordadas. É sobre ela que nos debruçaremos de seguida, destacando os contextos da sua implementação, aprofundando as suas potencialidades e benefícios para a aprendizagem da turma e realçando as ligações que nos permitiu estabelecer entre as duas áreas em aprofundamento no nosso relatório. A tabela que se segue dá-nos conta desta realidade (ver Tabela 13).

Tabela 13 – Conexões entre o Português e a Expressão Dramática

Atividades
A24: Criação e gravação de um anúncio publicitário, com recurso a um logótipo criado para o efeito

A atividade de Expressão Dramática selecionada surgiu na sequência de um conjunto de atividades que abordaram o tema da alimentação saudável.

Começámos por propor às crianças, numa primeira atividade, a construção de um logótipo de um produto alimentar, com recurso a técnicas de desenho e/ou pintura. Aí,

importa referir que criámos uma ligação com as áreas de Expressão Plástica, por via das técnicas exploradas, e de Português, uma vez que trabalhámos conteúdos relacionados com o texto publicitário, nomeadamente a construção de um anúncio publicitário.

Depois da criação do anúncio, que envolveu as áreas da Expressão Plástica e do Português, nesta última tarefa tivemos como objetivo convocar o jogo dramático como meio potenciador de desenvolvimento de capacidades diversas, dado que pretendíamos desafiar as crianças, em cooperação com a família, a gravar o anúncio publicitário criado pelos próprios, respeitando as características desta tipologia de texto.

Para nós, enquanto futuros professores, para além de percebermos se os objetivos da própria atividade haviam sido atingidos ao convocarmos a Expressão Dramática, percebemos que as crianças desenvolveram as suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz, o espaço e os objetos, enquanto os diálogos construídos para a apresentação do anúncio contribuíram para o desenvolvimento de competências relacionais e de comunicação com os outros, neste caso, com os colegas da turma.

Sobre a construção dos diálogos, não esqueçamos que, tal como vimos no capítulo teórico, a escrita dos mesmos e a necessidade de os representar conduziram inevitavelmente a leituras abundantes e cada vez mais expressivas, o que contribuiu, significativamente, para uma consolidação da mesma, bem como das competências gramaticais que lhes estavam naturalmente associadas.

Por forma a elucidarmos o leitor relativamente a esta realidade, transcrevemos os discursos das crianças O e F, utilizados na apresentação do produto alimentar, que retirámos da gravação em vídeo enviada à professora orientadora da escola.

Relativamente à situação apresentada pelo aluno O, este apresenta-se em pé e a segurar o seu registo gráfico na mão como ilustra a Figura a seguir (ver Figura 10):

— “Batatas ALL, uma viagem de sabores para toda a família e todos os momentos” (faz, utilizando a mão, o sinal de “fixe”).

(29 de maio de 2020 – gravação vídeo enviada pelo E.E. do aluno)



Figura 10 - Criança O a apresentar a publicidade criada

O discurso e a Figura que se seguem (ver Figura 11) ilustram o momento em que o aluno F se apresenta com a caixa de leite construída na mão:

— Apresento-vos o nosso leite da marca “MEU”. Todo o sabor numa só caixa. É rico em cálcio e fósforo e cheio de sabor (aproximando o pacote do leite da câmara, conclui) Experimenta já!”

(29 de maio de 2020 – gravação vídeo enviada pelo E.E. do aluno)



Figura 11 - Criança F a apresentar a publicidade criada

Note-se que, através dos anúncios publicitários construídos, ao nível da escrita, inspirámo-nos na ideia de Reis (2003) e de Pinto e Soares (2014) que nos dizem que recorrer à linguagem verbal, através da escrita de textos, permite o desenvolvimento da linguagem correta, a construção de frases bem estruturadas, o uso de locuções e da mímica adequada e que, para além dessas vantagens, o uso de textos na dramatização permitirá a memorização dos diálogos, o que favorece o desenvolvimento de técnicas

autorreguladoras do discurso interior de cada criança. Na nossa opinião, tais potencialidades foram evidenciadas pelos vídeos enviados.

Ao convocarmos a Expressão Dramática, trabalhamos também a oralidade, de forma natural e espontânea e a partir dos objetos construídos pelas crianças. Estes últimos funcionaram como potenciadores da sua comunicação, uma vez que permitiram recriar ou inventar personagens e desenvolver situações imaginárias, que recorreram ao diálogo, bem presente nos momentos de dramatização criados nos diferentes contextos.

Assim sendo, concluímos que as conexões entre as duas áreas também aconteceram quando a leitura e interpretação do texto escrito pelas crianças serviu de suporte às suas próprias dramatizações. Quanto maior era o esforço para publicitar o produto criado, mais interiorizadas ficavam as regras que presidem à elaboração de um anúncio publicitário.

Para finalizar esta parte do nosso trabalho e, tendo em vista a totalidade das atividades realizadas, importa referir que não foi elaborada nenhuma atividade que levasse a cabo fundamentos e conexões entre as áreas do Português e da Dança.

Assim, resta-nos salientar que a integração do Português com as Expressões Artísticas revela-se essencial para o desenvolvimento das competências sustentadas por ambas as áreas, no sentido de que, quando são exploradas em simultâneo, potenciam o desenvolvimento e as aprendizagens da criança, de forma significativa, a todos os níveis.

Concluída a análise da nossa ação educativa desenvolvida no primeiro momento de estágio, realizado através de um modelo de ensino à distância, resta-nos debruçarmo-nos sobre esse mesmo processo, que surgiu de forma inesperada e para o qual ninguém se tinha preparado, que exigiu de todos nós um esforço de adaptação e adequação, muita criatividade e, acima de tudo, muita reflexão, antes, durante e após a nossa ação. É o que nos propomos fazer no ponto que se segue.

6.6. Alguns apontamentos sobre o processo de Ensino à distância

Em tempos de incertezas são várias as propostas em torno da educação, enquanto espaço cultural público, que procuram outros cenários e sobretudo, como refere António Nóvoa, levam à necessidade de “abrir os sistemas de ensino a novas ideias” (Nóvoa, 2009, p. 17) onde a “diferença e a mudança”, a nova “conceção da aprendizagem” e o “reforço do espaço público” sejam consideradas principais linhas orientadoras dessas propostas.

Se por um lado as exigências técnicas são cada vez maiores para os professores, é também cada vez mais visível que estas passam por requerer grandes “doses de inteligência social” (Carrasco, 2002, p. 86).

Atendendo à premissa de que os recursos didáticos permitem fomentar um diálogo entre o professor e os alunos, assim como entre os próprios alunos, nesta metodologia de ensino à distância, procurámos promover esta interação recorrendo a instrumentos que apelassem à análise, reflexão e tomada de decisão. Para tal, o facto de construirmos recursos para ilustrar o que se pretendia transmitir e exprimir, evitou, desta forma, exposições exaustivas, que poderiam ser objeto de desmotivação por parte dos alunos.

Por sua vez, a utilização de fichas de trabalho, orientadas na sua grande maioria para a impressão em suporte de papel ou para a sua exploração *online*, na plataforma *Google Forms*, permitiu que todos os alunos tivessem acesso às nossas propostas e contribuiu para facilitar e consolidar as suas aprendizagens, incitando à descoberta e inculcando a capacidade de exploração e de construção dos seus próprios saberes, num cenário virtual. O mesmo aconteceu com as apresentações multimédia, que apoiaram as explicações dos conteúdos.

Abrindo a nossa reflexão às dificuldades sentidas na metodologia desenvolvida no ensino *online*, importa referir que o maior constrangimento encontrado nesta turma foi o facto de a tipologia de ensino ter sido à distância. Relativamente a este assunto referimos aquela que foi a maior dificuldade sentida por grande parte dos profissionais de educação: a falta de dispositivos informáticos como computadores e/ou *tablets*, no seio familiar, para que as crianças pudessem participar de forma ativa e autónoma no seu processo de aprendizagem.

No início deste estágio foi notória a dificuldade de grande parte das famílias no acesso a estes instrumentos de trabalho e às entidades competentes, de fazer chegar os mesmos às crianças. Verificámos que, passados dois meses desde o início deste processo, ainda existia um grande número de famílias que continuavam a aguardar equipamentos.

Tendo por base algumas conversas com a nossa professora orientadora da escola, foi realçada por alguns alunos e pelas suas famílias a importância dos momentos presenciais, porque, por um lado, sentiam saudades da rotina diária na escola e, por outro, sentiam que no ensino à distância nem sempre obtinham respostas às dúvidas colocadas de forma tão rápida como acontecia presencialmente. Salientou-se ainda, de entre as observações adiantadas, o facto de os alunos referirem sentir-se muito sozinhos.

Outro constrangimento apresentado passou pela dificuldade de a família, em específico, os encarregados de educação, não estarem preparados para acompanhar os seus educandos, ora porque não tinham muito tempo para os ajudar, devido à sobrecarga de tarefas do dia a dia, ora pela falta de conhecimentos didáticos, considerando o grau de exigência e aprofundamento na abordagem dos conteúdos.

Outra das dificuldades sentidas passou pela rapidez em que se desenrolava todo o processo, desde a introdução e envio das tarefas até à recolha dos trabalhos propostos. Na realidade, não se sabia ao certo em que condições as crianças recebiam os materiais, pelo que se tornava difícil ajuizar sobre a sua resposta aos objetivos propostos.

Segundo a professora titular da turma, algumas crianças tinham acesso aos materiais utilizando o telemóvel da mãe e/ou do pai e por isso não respondiam ou tinham muito dificuldade em corresponder ao trabalho proposto. Nós próprios também sentimos dificuldade em gerir o tempo de resposta dos alunos, que variava bastante. A nossa orientadora da escola tinha-nos já adiantado que o *feedback* era muito pouco e que as respostas, quando vinham, variavam bastante em número, de semana para semana, podendo demorar de um a dois dias a uma ou duas semanas.

Relativamente ao *feedback* dos alunos, nas últimas duas semanas não recebemos material suficiente para dar resposta aos trabalhos dos alunos, aspeto também partilhado pela professora titular que registou, com preocupação, o mesmo retorno que nós. Assim sendo, não nos foi possível realizar os habituais vídeos que enviávamos aos alunos com a nossa apreciação ao seu trabalho.

Na nossa opinião, esta ausência de respostas pode ter estado relacionada com a disponibilidade de apoio por parte dos pais. Na realidade, durante aquele período, que coincidiu com um ligeiro abrandamento da pandemia, muitos trabalhadores tiveram de regressar aos seus locais de trabalho. De volta às suas rotinas profissionais, muitos deles ficaram com a sua disponibilidade reduzida o que pode ter influenciado a quantidade de tempo que dedicavam ao apoio às tarefas escolares dos filhos.

Outro dado importante referido pela nossa orientadora da escola, na sequência da realidade acima descrita, está relacionado com a ida dos alunos para casa de familiares próximos (avós e tios, por exemplo). Afastados das suas habituais rotinas e eventualmente mais limitados em termos tecnológicos, deixaram de participar e de acompanhar o ensino à distância, também substituído por outras atividades como jogos e/ou brincadeiras ao ar livre. Neste novo cenário, constatámos que se passou a incentivar o tempo livre destes alunos ao invés de os motivar a continuarem em sintonia com as suas atividades escolares.

Também neste particular, verificámos que os pais deixaram de se comunicar com tanta frequência. As mensagens de email, bem como outras formas de contacto, trocadas connosco e com a professora titular, reduziram-se bastante, comportamento que veio contribuir para corroborar a nossa explicação relativamente ao sucedido.

Assim sendo, e em relação aos objetivos estabelecidos antes e durante este nosso processo formativo, considera-se que, apesar de tudo, os mesmos foram atingidos na sua maioria. Ainda assim, o facto de o estágio pedagógico ser muito reduzido, assumiu-se como um constrangimento em todo este processo, uma vez que consideramos que o tempo é um fator muito importante, e até mesmo decisivo, para o desenvolvimento e consolidação de competências nas e com as crianças.

6.7. A sala de aula (ensino presencial)

A sala de aula onde decorreu o segundo momento da nossa ação educativa no 1.º CEB, ilustrada na Figura que se segue (ver Figura 10), apresentava um espaço amplo e bem iluminado por três grandes janelas, permitindo que esta estivesse sempre arejada. As mesas dos alunos estavam dispostas de modo que se garantisse a distância mínima pedida pelo Sistema Nacional de Saúde durante a pandemia e, para além disto, possibilitava a colocação de apenas um aluno por mesa, um a seguir ao outro e em lados opostos.

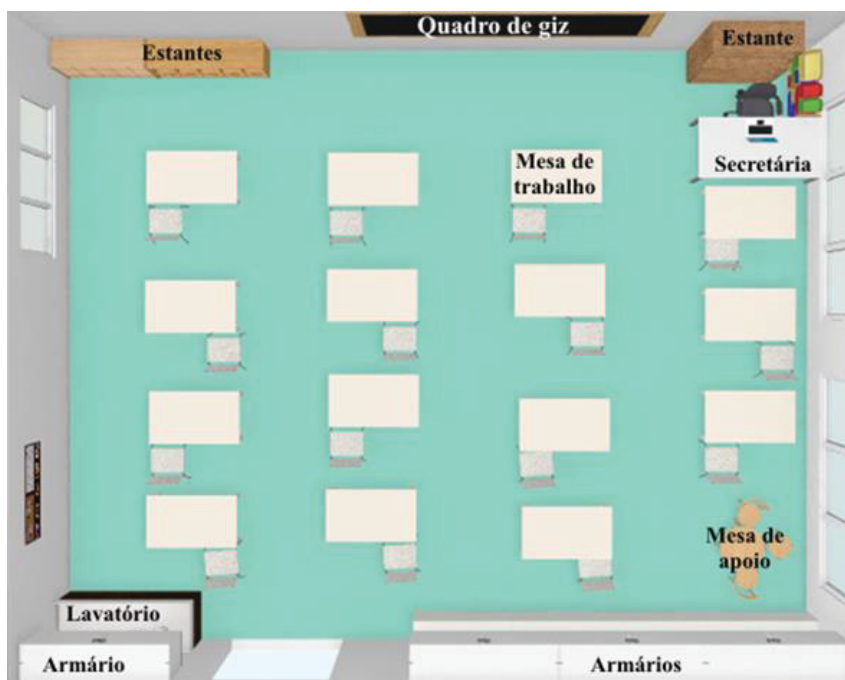


Figura 12 – Planta da sala de aula do 1.º CEB - 2.º momento

Em relação ao mobiliário, à entrada da sala havia um lavatório e vários armários que serviam de apoio, onde se guardava uma multiplicidade de materiais, como livros escolares, dicionários, livros de histórias, material didático manipulativo (ábacos, etc.), materiais de Expressão Plástica (guaches, pincéis), entre outros. Durante o período em que utilizámos a sala, os alunos foram privados de utilizar livremente estes recursos e só o faziam, a título individual, mediante a autorização de um adulto, e depois de devidamente desinfetados. Ao fundo da sala, situava-se um quadro de giz, espaço privilegiado para o registo de informação e resolução de exercícios, duas estantes com os materiais dos alunos (dossiers, cadernos e manuais de cada área curricular), a secretária da professora titular e uma estante com os livros e ficheiros utilizados pela própria. Apesar de a secretária da professora estar ao lado direito do quadro, na maior parte do tempo a

docente circulava pela sala, atendendo às dificuldades e às questões levantadas pelos alunos.

Existiam também alguns recursos tecnológicos como dois computadores, colunas de som e projetor.

Numa das paredes da sala encontrava-se um quadro de acrílico reservado para a exposição de trabalhos realizados pelos alunos e cartazes informativos alusivos às diferentes áreas de estudo. No espaço sobrance, não havia possibilidade de se afixarem trabalhos e cartazes.

No geral, a sala reunia um conjunto de condições favoráveis à prática educativa, encontrando-se bem apetrechada de materiais e recursos.

6.8. As crianças da turma - 2.º momento (ensino presencial)

Relativamente à turma que nos foi destinada no segundo momento de estágio (na modalidade de ensino presencial), esta era constituída por um total de treze alunos, sendo quatro do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Os treze alunos apresentavam matrícula pela primeira vez no 1.º ano de escolaridade.

Tratou-se de um grupo de alunos bastante heterogéneo ao nível de conhecimentos e de ritmo de trabalho e, por isso, um grupo de treze alunos interessados, autónomos e motivados para a aprendizagem de novos conhecimentos. No geral, a turma era assídua e pontual e cumpria o conjunto de regras estabelecidas em conjunto. Esta característica permitiu garantir um ambiente de trabalho impulsionador de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo.

Relativamente à área do Português, verificou-se que os alunos compreendiam e retinham a informação oral com frequência, que se expressavam com correção, produzindo um discurso coerente e respeitando, em grande parte, as regras da interação discursiva.

Na área da Matemática, notou-se a apetência e vontade por aprender por parte de toda a turma. Estes mostravam-se interessados, empenhados e dedicados na aquisição e interiorização de conteúdos ministrados nesta área.

Ao nível das Expressões Artísticas, a turma revelou facilidade na ilustração de temas com criatividade e na aplicação de diferentes técnicas. Demonstraram facilidade na compreensão e aplicação de conceitos de expressão artística, no domínio da exploração da voz, do corpo e dos instrumentos, bem como as capacidades de expressão,

comunicação e improvisação. Também apresentavam um bom domínio psicomotor adequado ao seu estágio de desenvolvimento.

Relativamente ao horário da turma, é de sublinhar que esta cumpria o currículo formal frequentando as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática, Expressão Físico-Motora (EFM), Expressões Artísticas, Cidadania e Inglês. Para além destas áreas, cinco crianças frequentavam a disciplina de Educação Moral Religiosa Católica (EMRC). Assim sendo, a turma cumpria um horário com algumas disciplinas fixas como o Inglês, a EMRC e a EFM. As restantes áreas, apesar de terem horas definidas, podiam ser alteradas, cabendo ao titular de turma decidir o horário a dedicar a cada disciplina. O professor titular podia ainda optar por uma metodologia de natureza interdisciplinar e trabalhar as diversas áreas interligadas.

6.9. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 2.º momento (ensino presencial)

Neste ponto do nosso trabalho apresentamos, à semelhança do que aconteceu no primeiro momento, as várias atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico II, que decorreu no 1.º CEB, na modalidade de ensino presencial.

Neste sentido, procuraremos realizar uma análise breve de toda a nossa ação pedagógica antes de passarmos à análise mais detalhada sobre algumas das atividades que realizámos no âmbito específico da nossa problemática.

Relativamente às ligações entre a área do Português e as diferentes áreas das Expressões Artísticas, evidenciaremos, a título de exemplo, uma atividade por casa área.

Nesta ordem de ideias, apresentamos de seguida um tabela-síntese (ver Tabela 14) com todas as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico no período em causa.

No que diz respeito à estrutura da tabela apresentada, a mesma segue os princípios das tabelas utilizadas anteriormente.

Tabela 14 - Tabela síntese das atividades realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 2.º momento do estágio pedagógico (ensino presencial)

Data	Experiências de aprendizagem	Áreas											
		Rotinas	Português	Matemática	Estudo do Meio	Formação Pessoal e Social	Educação Físico Motora	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Plástica			
1.ª Intervenção conjunta	A1: Escolha do ajudante do dia	☑											
	A2: Exploração da narrativa “Um dia de Outono”												
	A3: Reconto oral da narrativa explorada												
	A4: Realização de grafismos diversos												
	A5: Diálogo informativo e exploratório sobre os aniversários das crianças da turma												
	A6: Escrita do nome próprio e colagem de fotografia na folha anexa a afixar quadro dos aniversários												
	A7: Construção do quadro dos aniversários da turma												
	A8: Atividade prática: associação e/ou agrupamento de origamis segundo critérios												
	A9: Realização de exercícios matemáticos de associação e/ou o agrupamento no manual do aluno												
	A10: Realização de grafismos diversos												
	A11: Atividade plástica: o meu rosto												

1.ª Intervenção individual		Rotinas	PT.	MAT.	E. M.	F.P.S.	E.F.M.	Exp.D.	Ex.M.	Exp P.	
29 de setembro		A12: Interiorização da letra e entoação da canção para abertura da caixinha das surpresas	☑								
		A13: Exploração da narrativa “O aniversário da Dona Girafa”									
30 de setembro		A14: Reconto oral da narrativa explorada									
		A15: Atividade prática sobre diferentes formas de representação de um número									
		A16: Realização de uma ficha de trabalho sobre as diferentes formas de representação de um número									
		A17: Exploração da narrativa “Ivo e Coelhoinho”									
		A18: Reconto oral da narrativa explorada									
		A19: Identificação das letras “i/I” nas palavras ilustradas no livro									
		A20: Ficha de trabalho - a letra “i/I”									
		A21: Atividade plástica: faixa ilustrativa da letra “I”									
		A22: Visualização e exploração do vídeo “letra i/I” disponível na plataforma <i>Escola Virtual</i>									
		A23: A letra “i” nos meios de comunicação escritos									
		A24: Resolução de exercícios de consolidação da letra “i/I”									
		A25: Resolução de exercícios dos numerais e seus conjuntos									
		A26: A escrita de números até 5									
		A27: Exploração da narrativa “A vida de um urso - Os meus amigos”									
		A28: Construção do gráfico de barras dos desportos preferidos das crianças da turma									

		Rotinas	PT.	MAT.	E. M.	F.P.S.	E.F.M.	Exp.D.	Ex.M.	Exp P.	
2. ^a Intervenção individual	8 de outubro	A29: Exploração da narrativa “A lagarta comilona”: contagens progressivas e regressivas									
		A30: Atividade prática sobre contagens progressivas e regressivas									
		A31: Identificação e exploração da letra “u/U” com recurso a um poema									
		A32: Divisão silábica de palavras									
		A33: Visualização do vídeo sobre os direitos e deveres dos alunos									
		A34: Criação do cartaz ilustrativo dos direitos e deveres dos alunos									
		A35: Realização de exercícios de identificação de palavras num PowerPoint									
		A36: Treino de grafismos da letra “U”									
		A37: Resolução de exercícios de consolidação sobre a letra “u/U”									
		A38: Exploração da narrativa “As penas da Lulu” - Contagem progressiva e regressiva									
		A39: Ficha de trabalho - “Caminho do 1 ao 10: escrita de números”									
		A40: Apresentação do cartaz dos Direitos e Deveres dos alunos a uma turma convidada									
		A41: Exploração do Pictograma da “Aranha Baganha”									
		A42: Interpretação e entoação da canção da Aranha Baganha									
3. ^a Intervenção individual	19 de outubro	A43: Registo gráfico após exploração do pictograma da “Aranha Baganha”									
		A44: Exploração do suporte digital interativo da autoria da Escola Virtual: A Casa									
		A45: Registo gráfico da Casa									
		A46: Decomposições do número 5 (<i>Number bonds</i>): exercícios de manipulação									

	Rotinas	PT.	MAT.	E. M.	F.P.S.	E.F.M.	Exp.D.	Ex.M.	Exp.P.
	A47: Decomposições do número 5 (<i>Number bonds</i>): Folha de consolidação								
	A48: Decomposições do número 4 (<i>Number bonds</i>): exercícios de manipulação								
	A49: Decomposições do número 4 (<i>Number bonds</i>): Folha de consolidação								
	A50: Atividade - O balão surpresa – “a”								
	A51: Treino de grafismos da letra “a”								
	A52: Folha com exercícios de consolidação da letra “a”								
	A53: Jogo de imagens com a identificação da letra “a”								
	A54: Exploração da narrativa “O ‘a/A’ viajante”								
	A55: Tarefa para trabalho autónomo - Rotina das decomposições do número 5								
	A56: Tarefa para trabalho autónomo - Rotina das decomposições do número 4								
	A57: A nossa escola (espaços, materiais e funcionalidades): registo de ideias no quadro								
	A58: Decomposições do número 3 (<i>Number bonds</i>): exercícios de manipulação e exercícios de consolidação								
	A59: Trabalho autónomo – Histórias do número 3								
	A60: Treino do grafismo da letra “A”								
	A61: A escola: jogo lúdico “A Roleta” (QUIZ)								
	A62: Exploração da narrativa “Guerreiros da saúde contra o Coronavírus”								
	A63: Registo gráfico acerca de uma situação vivenciada pela criança e/ou um cuidado a ter durante a pandemia								

Tal como nos é dado a perceber através da leitura da tabela anterior, foram planificadas e implementadas, entre os dias 21 de setembro e 23 de outubro de 2020, 68 atividades, sendo que algumas delas foram realizadas em conjunto com a nossa colega de estágio.

Assim sendo, importa referir que todo o processo de intervenção ocorreu de forma estruturada, ou seja, todas as planificações foram elaboradas sem esquecermos e aproveitarmos todos os momentos de reflexão que fizeram parte da nossa prática, nomeadamente, as reuniões semanais com a professora titular e a nossa orientadora de estágio da Universidade.

Em seguida, passaremos a explanar os conteúdos abordados ao longo das semanas de intervenção, evidenciando o trabalho realizado nas disciplinas de Português e Expressões Artísticas.

Relativamente à **primeira sequência didática do par pedagógico** esta foi desenvolvida entre os dias 21 e 22 de setembro de 2020.

No que toca à área de Português, ao longo destes dois dias de intervenção, insistimos no treino de grafismos. Decidimos iniciar com esta atividade, uma vez que nos últimos seis meses as crianças tinham estado em ensino à distância devido à pandemia, sem acompanhamento presencial da sua Educadora de Infância, que iniciaria o processo de transição para o 1.º Ciclo ao longo daquele ano letivo.

Como sabemos, os grafismos são considerados como um treino importante para a criança, do ponto de vista da sua motricidade fina, em especial no manuseamento do lápis, habilidade muito convocada neste ano de escolaridade, no processo de iniciação à escrita.

Neste contexto, demos início à leitura e exploração da narrativa “O primeiro dia de aulas” através de um diaporama em formato *Power Point*.

A escolha desta dinâmica veio no seguimento da ideia de que o professor deve encontrar meios facilitadores do processo de aprendizagem “retirando todos os obstáculos que o impedem, criando as condições externas favoráveis a esse desenvolvimento” (Figueiredo, 2004, p. 57).

Na tentativa de percebermos se os pressupostos anteriores seriam alcançados, procedemos à entrega de fichas de trabalho com as personagens da história (sapo, cão, entre outros) onde se incluíam os grafismos que estavam associados ao tipo de movimento realizado na sua locomoção. Para além disto, pretendíamos trabalhar os termos “de cima para baixo”, “de baixo para cima”, ou ainda “da esquerda para a direita”, como forma de se iniciar a lógica de orientação da escrita.

Importa referir que ao longo de toda a intervenção recorreremos sempre que possível ao registo individual para verificação da compreensão dos conceitos, porque, a nosso ver, estes registos foram essenciais para a organização e sintetização dos conteúdos, facilitando o processo de consolidação dos mesmos. Fizemo-lo conscientes de que, tal como nos referem Bettencourt e Mata (1998, p. 32), é muito útil para as crianças “regist[ar]em o seu trabalho para mais tarde o poderem recordar, analisar e comunicar”.

Para terminar a sequência de atividades da primeira semana de intervenção conjunta, ao nível das Expressões Artísticas, as crianças recorreram a técnicas de Expressão Plástica para ilustrarem o seu rosto. Este tema surgiu em consequência da conclusão do trabalho realizado na disciplina de Estudo do Meio - a sua identificação. Com esta atividade fomos ao encontro dos interesses dos alunos, reforçando o conhecimento que tinham de si e dos outros e, por consequência, fortalecendo a componente relacional na turma.

Assim, após um breve diálogo explicativo da atividade em causa, distribuímos folhas com as silhuetas dos alunos que, logo depois, foram cobertas com tinta guache, com recurso a um pincel. Depois, cada criança desenhou, com recurso ao lápis de carvão, as diferentes partes que constituíam o seu rosto, isto é, os olhos, a boca, o nariz e eventuais acessórios. Finalmente, colaram folhas e galhos secos no cimo da cabeça, na tentativa de ilustrar o cabelo e as características da estação do ano trabalhada durante aquele dia: O primeiro dia de outono. Após a conclusão deste trabalho, as produções das crianças foram afixadas numa das paredes da sala.

Relativamente à **primeira intervenção individual**, esta foi desenvolvida entre os dias 29 e 30 de setembro de 2020.

Ao longo desta semana, na área da Matemática, introduzimos os números naturais até 5 e as suas diferentes formas de representação; a escrita da letra do alfabeto “i/I”, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à mesma, na área do Português; os gostos e preferências na área de Estudo do Meio e, por fim, a criação de produções na área de Expressão Plástica.

Importa referir que na introdução das diferentes temáticas partimos daquilo que as crianças já sabiam, garantindo que a informação a transmitir se revelasse mais apelativa e fosse ao encontro das necessidades da turma e de cada criança.

No que respeita à área da Matemática trabalhamos os números naturais até cinco. Introduzimos o tema com o recurso a uma dramatização com fantoches intitulada “O aniversário da Dona Girafa”. Esta apresentação permitiu promover a aprendizagem do

conteúdo matemático com uma responsabilidade curricular transversal, uma vez que foram desenvolvidas competências necessárias ao nível do currículo e, em simultâneo, a aquisição e desenvolvimento de competências na área do Português, nomeadamente, ao nível da oralidade e da motivação para aprender ler e escrever.

Para um melhor enquadramento da atividade, a disposição da sala foi alterada. Assim, a atividade foi realizada no centro da sala e as crianças dispuseram-se consoante as indicações dos adultos. Esta alteração aconteceu porque tivemos em atenção que a disposição do espaço também é vista como um recurso importante na aquisição de competências por parte de cada criança. Fizemo-lo conscientes de que, tal como defende Arends (1995), o espaço da sala assume-se como um recurso importante na ação educativa do professor, que tem de equacionar: “como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras, e como criar um ambiente adequado à aprendizagem” (p. 79).

Após a exploração da narrativa, as crianças foram convidadas a trabalhar a noção de número, associando as quantidades de objetos ou figuras a diferentes representações como os numerais e as palavras, ou ainda a sequência de números naturais até ao número cinco.

Na área de Português demos continuidade ao trabalho realizado pelo par pedagógico e, por isso, trabalhamos o “i” minúsculo. Seleccionamos a narrativa adaptada “Ivo e o coelhinho”, construída em formato de *Big Book*, para chamar a atenção da turma em relação à exploração de livros, incentivar os alunos a falarem sobre assuntos diversos e prepará-los para uma importante etapa, a da aprendizagem das letras, mais propriamente da letra “i/I”.

A turma visualizou ainda um vídeo disponível na *Escola Virtual*, que ajudou os alunos a recapitular a letra “i” minúscula e a introduzir a letra “I” maiúscula. Terminada a exploração do vídeo, as crianças realizaram uma atividade de pesquisa em diferentes suportes, como jornais, revistas, entre outros. A escolha desta atividade passou por proporcionar à turma uma nova experiência de aprendizagem, isto é, a procura de informação com base nos meios de comunicação escritos. Para além disto, pretendíamos que os alunos se inteirassem e apropriassem da letra “i/I”, sob diversas formas (escrita e visual), recortando palavras e imagens que incorporassem estas últimas.

Na área da Expressão Plástica, as crianças construíram uma faixa alusiva à letra trabalhada durante a semana de intervenção - a letra “i/I”. Esta atividade veio enriquecer o material informativo exposto na sala de aula, na medida em que veio substituir os

dísticos já conhecidos (e oferecidos/comprados nas editoras) pelo trabalho realizado com a turma.

Relativamente à **segunda intervenção individual**, esta foi desenvolvida entre os dias 8 e 9 de outubro de 2020 e visou introduzir como conteúdos as contagens progressivas e regressivas, incluindo o zero, na área da Matemática; a escrita da letra do alfabeto “U”, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra, na área do Português; os direitos e deveres das crianças na área de Estudo do Meio e, por fim, a criação de produções na área de Expressão Plástica.

No que toca à área da Matemática, importa referir que a turma tinha vindo a mostrar gosto, prazer e aptidão nesta área do saber e, por isso, continuamos a apostar na diversidade de materiais utilizados aquando da exploração das atividades.

Assim sendo, introduzimos o tema com a exploração da atividade “A lagarta comilona”, com recurso a um painel em 3D. Em conjunto com as crianças, criamos oralmente uma história sobre uma lagarta que se alimentava de folhas (simbolizando uma contagem progressiva) e, em consequência da sua alimentação, fizemos notar o desaparecimento dessas folhas na árvore amiga (contagens regressivas). À medida que as crianças acrescentavam um ponto ao conto, manipulavam os dísticos e o próprio suporte, dando mais vida e entoação à própria história.

A escolha e pertinência deste material esteve estreitamente ligada ao prazer em manipular objetos por parte da turma e de cada aluno em particular e por ter sido um recurso fácil de observar e concretizar, considerando o objetivo em causa, isto é, realizar contagens regressivas retirando todos os elementos do conjunto, considerando o zero.

Na área do Português, demos continuidade ao trabalho já realizado pela nossa colega de estágio e, por isso, trabalhamos a letra “U”. Neste sentido, as crianças visualizaram um vídeo, disponível na *Escola Virtual*, relacionado com o conteúdo em causa. Terminada a visualização do vídeo, que apresentou um poema, o texto do mesmo foi exposto no quadro e, a partir deste, as crianças, em grande grupo e oralmente, passaram a identificar a letra “u/U”.

Na segunda parte da atividade, realizaram a divisão silábica de palavras (com palmas). Com isto, pretendeu-se identificar em que sílaba e/ou lugar da palavra se encontrava a letra “u/U”, isto é, se no início, no meio ou fim da mesma. Ainda neste mesmo suporte as crianças realizaram dois tipos de tarefas. Na primeira, observaram uma imagem e, em voz alta, disseram o que viam e, posteriormente, verbalizaram se na palavra

escolhida existia a letra “u”. Já na segunda tarefa, tiveram de completar, por escrito, palavras com a letra “u” maiúscula.

A escolha deste suporte para a implementação das atividades em causa teve por base o facto de as crianças terem acesso, ao mesmo tempo, à informação que dele constava e por reunir todas as condições necessárias à interação entre aluno-professor-suporte.

Quanto à exploração da área de Expressão Plástica pretendeu-se criar um complemento ao tema explorado na aula de Estudo do Meio – os Direitos e Deveres do aluno. Para tal, construímos um cartaz de grandes dimensões que foi exposto fora da sala de aulas, que viria a servir de suporte, mais tarde, a uma apresentação feita a uma turma vizinha. Neste sentido, para além das crianças da turma, consciencializamos a comunidade educativa acerca dos direitos e deveres dos alunos.

No que toca à **terceira intervenção individual**, esta ocorreu entre os dias 19 e 23 de outubro de 2020 e visou abordar as decomposições de números naturais até 5, envolvendo o esquema todo-partes, na área da Matemática; a escrita da letra do alfabeto “a/A”, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra, na área do Português; os espaços Casa e Escola, na área de Estudo do Meio e, por fim, como vinha sendo hábito, a criação de produções na área de Expressão Plástica.

No que toca à área de Português, ao longo desta semana, trabalhamos as letras do alfabeto, mais especificamente, a letra “a/A”. Neste sentido, tivemos por base a faixa etária, o ano de escolaridade e a consequente fase de compreensão de leitura e escrita em que a turma se encontrava, ou seja, a fase inicial da sua alfabetização. Tendo por base estas premissas, todas as atividades planificadas permitiram-nos continuar a recodificação fonológica, ou seja, fazer a correspondência som/letra e, gradualmente, a identificação global da palavra uma vez que os alunos já se encontravam na fase alfabética. A este respeito, Sim-Sim (2009, p. 17), diz-nos que esta é uma fase fulcral no sucesso da leitura, porque os “alicerces da rapidez, eficácia e automaticidade no reconhecimento de palavras são estruturados nesta etapa de aprendizagem”.

Também ao longo desta semana demos continuidade à consolidação crescente da capacidade (demonstrada) de a criança compreender que uma palavra é um elemento constitutivo do discurso. Neste sentido, as atividades de divisão silábica de palavras contribuíram para que os alunos, em grande grupo e individualmente, passassem a analisar o seu discurso e, conseqüentemente, adquirissem a consciência de que a fala pode

ser dividida em unidades fonológicas. Corroborando esta ideia, Freitas et al. (2007, p.54) referem que “esta análise [torna-se] crucial para o desenvolvimento fonológico da criança e ganha pertinência aquando do processo de leitura e escrita, desenvolvidos mais à frente”.

A escolha de outras atividades implementadas, como a identificação sonora do “a/A” em palavras escritas e/ou imagens, ou ainda o rodear da letra “a/A” em diferentes suportes, permitiram trabalhar a consciência fonémica e a compreensão de que as palavras são constituídas por sons individuais. Neste sentido, pretendemos que a turma, no geral, e cada aluno, em particular, pudesse dividir as palavras nas suas menores unidades de som, ou seja, os fonemas. Segundo Freitas (2004) os fonemas são considerados um dos aspetos mais importantes para a aprendizagem da leitura e escrita, pois, a consciência fonológica é o conhecimento que cada um de nós tem sobre os sons da língua materna, ou seja, é a capacidade de perceber que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas e as sílabas por fonemas.

Também nesta semana demos continuidade à implementação de narrativas, mais propriamente, a narrativa “O “a/A” viajante” da autoria do estagiário e “Guerreiros da saúde contra o Coronavírus”. Com a exploração destas narrativas e reconto oral feito pela turma, pretendemos enfatizar a ideia de que é importante que as crianças ouçam histórias, porque assim têm a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, aprender a refletir e a aceitar situações variadas, bem como desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico.

Também foram exploradas outras competências, nomeadamente, o desenvolvimento da estrutura da linguagem escrita, a organização do material impresso, o enriquecimento do vocabulário, ou ainda as capacidades de atenção e concentração aspetos que, conseqüentemente, contribuíram para melhorar a sua capacidade de interação.

A abordagem à área da Expressão Plástica surgiu como complemento a um dos conteúdos explorados na aula de Estudo do Meio - “A Escola”. Assim sendo, as crianças foram convidadas a realizar um registo gráfico do espaço preferido da sua escola, com recurso à técnica do desenho e pintura com lápis de cor. Concluído este registo, falaram sobre as suas escolhas e exprimiram as suas ideias, sentimentos e emoções, face às questões colocadas. Neste contexto, cada criança também expandiu o seu conhecimento face aos seus colegas de turma permitindo assim conhecer os seus gostos e preferências.

Num segundo momento dedicado à Expressão Plástica, demos início ao processo de participação da turma num novo projeto da escola, incorporado na área de Cidadania e Desenvolvimento, intitulado “Arte em tempo de Pandemia”. Assim, por forma a introduzir o tema, no início da aula foi feita a exploração da narrativa “Os Guerreiros da saúde contra o Coronavírus”, da autoria da *Betweien*. Esta obra infantil veio explicar o que é o coronavírus, reforçar os cuidados individuais a ter durante o tempo de pandemia, bem como a importância das ligações entre pessoas.

Após a exploração oral convidamos as crianças a elaborar um desenho que ilustrasse uma situação que tivessem vivenciado e/ou a ilustração de uma norma de higiene e/ou segurança a adotar durante o tempo de pandemia. Adicionalmente, com recurso à técnica de modelagem, procuraram reproduzir, com base no que tinham explorado até então, o aspeto físico do coronavírus. No final da semana, construímos um suporte que permitisse a exposição de todos os trabalhos da turma à comunidade educativa.

6.9.1. Conexões entre o Português e a Expressão Plástica

No total, desenvolvemos 8 atividades de Expressão Plástica ao longo deste segundo momento do nosso estágio. À semelhança da metodologia que seguimos nos pontos anteriores, agruparemos numa tabela síntese todas as atividades que aconteceram em conexão, que destacamos a verde.

É sobre essas atividades que nos debruçaremos de seguida, destacando os contextos da sua implementação, aprofundando as suas potencialidades e benefícios para a aprendizagem da turma e realçando as ligações que nos permitiu estabelecer entre as duas áreas em aprofundamento no nosso relatório. A tabela que se segue dá-nos conta desta realidade (ver Tabela 15).

Tabela 15 - Conexões entre o Português e a Expressão Plástica

Atividades
A11: Atividade plástica: diferentes partes constituintes do rosto
A21: Atividade plástica: faixa ilustrativa da letra “i”
A34: Criação do cartaz ilustrativo dos direitos e deveres dos alunos
A43: Registo gráfico resultante da exploração do pictograma da “Aranha Baganha”
A45: Registo gráfico da Casa
A62: A escola: jogo lúdico “A Roleta” (QUIZ)
A64: Registo gráfico acerca de uma situação vivenciada pela criança e/ou um cuidado a ter durante a pandemia
A65: Produção livre (modelagem): “O aspeto físico do vírus SARS-CoV-2”

Começando pela abordagem que fizemos no contexto, a Figura que se segue ilustra algumas das produções realizadas pelas crianças aquando da participação da turma no novo projeto da escola, incorporado na área de Cidadania e Desenvolvimento, intitulado “Arte em tempo de Pandemia” (ver Figura 13).

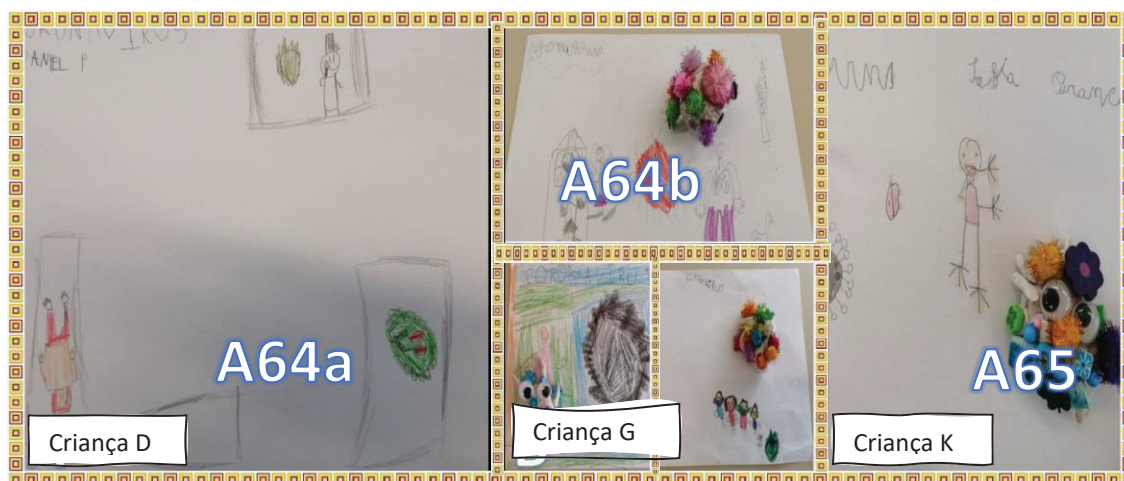


Figura 13 – Produções plásticas das crianças D, G e K

Segundo a professora cooperante, ficou estabelecido que no 1.º ano, neste 1.º período, trabalhar-se-iam conteúdos ligados à Saúde, em virtude da situação pandémica que se vivia. Neste contexto, a participação da turma seria marcada pela produção individual de desenhos sobre a pandemia e as experiências vividas pelos alunos.

Neste contexto, por forma a introduzir o tema, foi feita a exploração da narrativa “Os Guerreiros da saúde contra o Coronavírus”. Através da exploração da narrativa, pretendíamos que as crianças participassem no reconto oral da história e partilhassem ideias e sentimentos acerca dos cuidados a ter em tempo de pandemia, bem como as suas vivências, dela decorrentes. Neste contexto, interessava-nos que fossem capazes de produzir um discurso com articulação e entoação adequadas.

Da exploração feita, destacamos a participação, de forma voluntária, das crianças B, C, E, F, H, I, J, K, L e M, bem como das restantes, que participaram sempre que foi solicitada a sua intervenção.

Após a exploração da narrativa, as crianças foram convidadas a realizar um desenho que abordasse uma situação que tivessem vivenciado e/ou a ilustração de uma norma de higiene e/ou segurança durante o tempo de pandemia. Assim sendo, pretendíamos que cada criança refletisse acerca do seu percurso e vivências durante o tempo de quarentena

e, com recurso ao desenho livre, ilustrasse através das cores, formas, linhas e rabiscos uma das situações vivenciadas.

Sobre os registos gráficos realizados, destacamos o registo gráfico da criança D (ver Figura 13/A64a) que evidencia uma das situações vividas por ela, cuja descrição foi: “– Este sou eu deitado no sofá a ver as notícias através da TV sobre a situação atual do país”. Falou-nos também da sua representação do Covid-19 no exterior da sua casa, dizendo: “– Sim, ele fica lá fora, porque eu quero ficar protegido. Não quero ficar doente nem com falta de ar”.

Note-se que, ao convocar o desenho na sua explicação, não fosse também ele um suporte de expressão e comunicação da criança, os diálogos tornam-se mais enriquecidos, aspeto que vem reforçar a ligação entre as áreas do Português e de Expressão Plástica. Tal contexto foi ainda complementado através da exploração das mensagens passadas nos diálogos sobre a obra e consequentes conversas com a turma. No caso particular do desenho em causa, acresce a interpretação que é feita através da produção plástica, que ilustra e evidencia a interpretação pessoal, decorrente da sua experiência de vida, através da qual a criança refere ter medo e insegurança face ao Coronavírus. Também o próprio diálogo, utilizado na explicação e apresentação do seu desenho, evidencia a reflexão sobre o tema abordado, mostrando preocupação em proteger-se do mundo exterior e do próprio vírus.

De igual forma, destacamos o registo gráfico realizado pela criança G (ver Figura 13/A64b) que ilustra, nas suas palavras, “uma regra muito importante para ficarmos protegidos”, isto é, “tossir para o antebraço”. Por fim, apresentamos o registo gráfico da criança K que, para além de ilustrar a mesma situação, escreveu “Tosir” sempre para os braços”.

No geral, todas as crianças da turma registaram graficamente uma situação e/ou experiência vivida, mostrando compreender as informações transmitidas na obra e a articulação com os diálogos estabelecidos entre nós.

Escolhemos desenvolver tal estratégia, inspirados por Salmon (2009, p. 938) que nos diz que é possível constatar a estimulação de processos mentais e emocionais junto das crianças ao partir da audição de obras uma vez que as ajudam a construir novas imagens mentais, ideias e histórias que podem ser expressas no papel.

Terminada a fase dos registos gráficos, abordamos outro assunto referenciado na narrativa, isto é, o aspeto físico do Sars-Cov-2. Assim, com recurso à técnica de modelagem, as crianças construíram uma peça, que procurava representar qual era, para

cada um, o aspeto físico do coronavírus (ver Figura 13/A65). Sobre este assunto, notamos que todas as crianças, de entre os recursos disponibilizados, utilizaram os de maior dimensão, dando um sentido oposto àquilo que foi abordado na história, ou seja, o aspeto físico microscópico do vírus. Quando questionados sobre este facto, destacamos a resposta da criança I que nos disse que “apesar de ele ser muito pequenininho e ser invisível, ele está em todo o mundo”.

A encerrar este tópico, não podemos deixar de realçar as potencialidades das conexões estabelecidas entre as duas áreas curriculares em causa. Na verdade, a utilização da Expressão Plástica como forma de interpretar as narrativas acabou por revelar-se uma estratégia bastante rica, que contribuiu para convocar conteúdos de ambas as áreas, cuja articulação em muito beneficiou a aprendizagem dos alunos.

Em jeito de síntese, consideramos que as conexões que se criaram possibilitaram às crianças, ouvir e dialogar sobre as informações veiculadas, que ditaram a criação das suas produções plásticas. Contribuíram ainda para reforçar o pensamento crítico dos mais pequenos e funcionaram como um estímulo à sua interpretação e reflexão face à(s) obra(s) explorada(s) e ao(s) tema(s) tratado(s).

6.9.2. Conexões entre o Português e a Expressão Musical

No total, desenvolvemos quatro atividades de Expressão Musical ao longo deste segundo momento de estágio, das quais destacamos apenas duas (A41 e A42), que exploraremos com mais pormenor. Aprofundaremos as suas potencialidades, destacaremos o contexto da sua implementação e realçaremos os benefícios das mesmas para os alunos que nos foram confiados, tendo por base as ligações entre as áreas do Português e das Expressões Artísticas. A tabela que se segue dá-nos conta desta realidade (ver Tabela 16).

Tabela 16 – Conexões entre o Português e a Expressão Musical

Atividades
A12: Entoação da canção para abertura da caixinha das surpresas
A41: Exploração do Pictograma da “Aranha Baganha”
A42: Interpretação e entoação da canção da “Aranha Baganha”
A43: Registo gráfico resultante da exploração do pictograma da “Aranha Baganha”

Tal como nos é a dado perceber através da leitura da tabela, a nossa abordagem à Expressão Musical baseou-se, em grande parte, na exploração da canção “Aranha

Baganha”. Para auxiliar os alunos nas tarefas, foi disponibilizada a letra da canção num grande suporte, no formato que se apresenta na Figura que se segue (ver Figura 14).

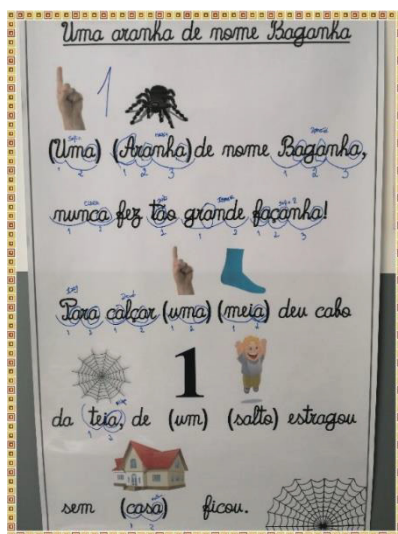


Figura 14 – Texto da Aranha Baganha com pictograma

Esta atividade, desenvolvida na área do Português, permitiu trabalhar e dar continuidade à exploração de letras do alfabeto, mais especificamente, a letra “a/A”. O texto com pictograma da “Aranha Baganha” serviu para que as crianças realizassem atividades lúdicas no sentido de lhes despertar o interesse pelas palavras, pela sua forma fónica, ortográfica e pelo seu significado.

Neste contexto, a tarefa de identificação sonora da letra “a/A” em palavras escritas e/ou imagens, bem como o rodear desta mesma letra em diferentes suportes, permitiram trabalhar a consciência fonémica e a compreensão de que as palavras são constituídas por sons individuais. Nesta ordem de ideias, realçamos a importância de as crianças destas idades verem e ouvirem diversos tipos de textos (neste caso, com a ajuda de imagens), porque, assim, têm a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o vocabulário, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico.

Também a divisão silábica de palavras veio contribuir para que as crianças, em grande grupo e individualmente, passassem a analisar o seu discurso e a dividir o mesmo em vocábulos, diligenciando a consciência de que a fala pode ser dividida em unidades fonológicas. Os referentes teóricos referem que esta análise se torna crucial para o desenvolvimento fonológico da criança e ganha pertinência para o processo de leitura e escrita desenvolvidos mais à frente.

A segunda parte da atividade incorporou a Expressão Musical e começou pela leitura de partes do poema e repetição das mesmas pelas crianças. Depois, começamos por cantar uma vez a melodia da canção para que se apropriassem da musicalidade e

associassem os movimentos realizados pelo estagiário a determinadas partes da letra. Esta última estratégia funcionou como espécie de mnemónica, porque ao longo da interpretação facilitou a autonomia das crianças na entoação da canção. Foi interessante notar-se que, quando deixamos de cantar e demos continuidade aos gestos, as crianças continuaram a entoar a canção sem perder o fio condutor. Também os gestos e as expressões faciais marcaram determinados pontos da história e conseqüentes emoções sentidas, tanto pela própria letra da música, como pela musicalidade.

Resultante da nossa experiência, verificamos que as conexões entre o Português e a Expressão Musical proporcionam uma experiência multissensorial para as crianças e, em consequência, contribuíram para melhorar as habilidades de discurso e de linguagem, em especial o aumento de vocabulário, bem como a atenção, a percepção e a memória auditiva. A consciência espacial e a programação motora foram competências igualmente desenvolvidas.

Em jeito de síntese, podemos ainda concluir que a “leitura cantada” de um texto se assume como uma poderosa ferramenta para se explorar as duas áreas em simultâneo, tirando partido do potencial de ambas no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

6.9.3. Conexões entre o Português e a Expressão Dramática

No final desta etapa do nosso estágio pedagógico, contabilizamos três atividades relacionadas com a Expressão Dramática. Destas atividades selecionamos apenas uma para, à semelhança do que fizemos com as outras conexões já exploradas, aprofundar um pouco mais, referindo as suas potencialidades, destacando os contextos da sua implementação, bem como os benefícios da mesma para a turma.

Assim sendo, na Tabela que se segue (ver Tabela 17) destacamos, a título de exemplo, a A29: dramatização da narrativa “A lagarta comilona”: contagens progressivas e regressivas, que aconteceu na nossa penúltima intervenção individual.

Tabela 17 – Conexões entre o Português e a Expressão Dramática

Atividades
A13: Dramatização da narrativa “O aniversário da Dona Girafa”
A29: Dramatização da narrativa “A lagarta comilona”: contagens progressivas e regressivas
A40: Apresentação do cartaz dos Direitos e Deveres dos alunos a uma turma convidada

Por forma a trabalhar os novos conteúdos matemáticos, optamos por uma dramatização com fantoches e conseqüente elaboração do diálogo por parte dos alunos,

com o intuito de auxiliar e incentivar a turma, de forma lúdica, a utilizar números naturais como indicadores de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas. Também se pretendia que as crianças soubessem de memória a sequência dos números naturais até 10 e utilizassem corretamente os numerais do sistema decimal para os representar.

A escolha e pertinência desta estratégia teve na sua base o prazer em manipular objetos por parte da turma e por ser um recurso de fácil observação e exploração no contexto da sala de aula.

Para além de percebermos se os objetivos da própria atividade haviam sido atingidos, através desta dinâmica, entendemos que as crianças desenvolveram as suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz, o espaço e os objetos, enquanto os diálogos construídos na criação oral da história, contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros.

Por forma a elucidarmos o leitor relativamente a esta realidade, transcrevemos um excerto da gravação em vídeo desta atividade, que mostra o diálogo final da história entre o estagiário e as crianças. Através deste excerto, verificamos as potencialidades da conexão entre o Português, que convocou os diálogos e reforçou a oralidade dos alunos, e a Expressão Dramática, cujo jogo dramático funcionou como complemento do desenvolvimento consciente e sustentado das capacidades e conhecimentos, individuais e coletivos, neste caso, na exploração de conteúdos relacionados com a área da Matemática.

Ação da Criança	Ação do Adulto
(...)	(...)
I: 2 (retira uma folha da árvore)	N: a árvore ficou com quantas folhas?
I: 8 folhas (adiciona uma folha na lagarta).	N: e a lagarta ficou com quantas?
	N: (continuando a história) Quando a lagarta chegou a casa, rapidamente adormeceu. Ela dormiu muitas horas e “ahhhhhhhhh” de repente acordou. Entretanto ela ouviu um barulho esquisito, era mais ou menos assim (imita o som da barriga a “dar horas”). Que som é este?
F: ela tinha fome! Parece que tem um monstro dentro da barriga!	N: Era mesmo fome. Ela saiu de casa, andou, andou, andou e, de repente “PUM”, havia muito barulho. Era o som da trovoadas. O dia tinha mudado depressa. A lagarta andava assustada de um lado para o outro e C, o vento soprou... soprou... e caíram quantas folhas?
C: as 2 últimas folhas! (retira 2 folhas da árvore)	N: muito bem. E o que fez a lagarta?
C: aproveitou que as folhas estavam no chão e comeu-as. (as outras crianças riem)	N: esta lagarta é uma marota!
C: pois é	N: muito bem! No final, a lagarta comeu quantas folhas?
Crianças: 10 folhas!	N: mas, entretanto, a árvore ficou com quantas folas I?

(A criança C adiciona as duas folhas à lagarta)	
I: (apontado com o dedo) zero. Ela ficou despida.	N: então para dizermos que ela ficou sem folhas, sem quantidade, vamos usar que número?
Crianças: o zero.	N: H, vem cá.
A criança H cola o cartão do zero na árvore. F: Nós depois temos de ajudar a árvore a ficar quentinha.	N: F, outro dia ajudaremos a árvore. Então, se nós virmos, a árvore tinha quantas folhas?
Crianças: 10	N: Perdeu uma a uma, até que ficou sem folhas. Ou seja, ficou com?
Crianças: zero folhas.	N: se nós formos ver, uma a uma, a lagarta foi ganhando 10 folhas. Então vamos contar o número de folhas que a lagarta comeu! (apontando para a lagarta)
Crianças: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10!	N: 10! Nós contamos do 1 ao 10.

(8 de outubro de 2020 – discurso retirado da gravação vídeo)

Note-se que através do diálogo que acima transcrevemos convocámos conteúdos de forma integrada e, em simultâneo, satisfizemos as necessidades da turma, face ao entusiasmo e motivação para ler, escrever, e (re)contar histórias e/ou situações com recurso à dramatização.

Relativamente aos desempenhos das crianças cremos que este tipo de metodologia não só deveria ser utilizado com mais frequência, como também lhe deveria ser conferido mais tempo para que os alunos se apropriassem integralmente de obras literárias e tivessem mais tempo para o treino e preparação dos suportes de expressão. Para além disto, esta poderá ser uma das formas de o professor promover a exploração de diferentes de obras, servindo-se delas como suporte para o trabalhar o Português e assegurando uma abordagem mais interessante dos conteúdos em causa.

Para finalizar esta parte do nosso trabalho e tendo em conta a totalidade das atividades implementadas, informamos que não foi elaborada nenhuma atividade que convocasse a ligação entre o Português e a Dança, apesar de esta ter sido uma realidade abordada no capítulo teórico do nosso trabalho. Esta situação aconteceu na sequência do necessário cumprimento das regras emanadas pela Direção Regional de Saúde relativamente à distância de segurança entre pares, o que não nos permitiu providenciar nenhum espaço que pudesse cumprir os requisitos ideais para o funcionamento da atividade em segurança.

Ainda assim, e apesar de todos os constrangimentos que tivemos, realçamos os desempenhos da turma e a qualidade dos trabalhos realizados, uma vez que dedicamos tempo e espaço, na nossa ação pedagógica, para que as crianças se apropriassem dos

conteúdos e saberes das diversas áreas, de forma integrada, através de diferentes experiências e sem uma delimitação temporal para cada uma delas.

Neste contexto, realçamos o esforço desenvolvido no sentido de estabelecer conexões entre o Português e as Expressões Artísticas, através das quais se estabeleceram interessantes diálogos entre as obras e narrativas exploradas e os conteúdos das diferentes áreas expressivas.

Sobre estas últimas, percebemos, quer através das respostas dos Professores do 1.º Ciclo no nosso pequeno estudo, quer através das conclusões de outros trabalhos com as características do nosso, que neste nível de ensino as Expressões não são trabalhadas com tanta frequência, veem o seu tempo muitas vezes preenchido com outras áreas e, quando exploradas, tendem a ser empurradas para o final da semana, e para o fim do dia, não se tirando partido do potencial de interação que nelas explorámos.

Contrariando esta tendência, e após a análise cuidada de todo o estágio, verificamos que a relação entre as Expressões Artísticas e as restantes áreas curriculares contribuíram para a qualidade dos desempenhos dos alunos. Na realidade, nas diferentes propostas de atividades, as crianças mostraram-se empenhadas e interessadas e demonstraram dominar os conteúdos das áreas cujas conexões decidimos explorar.

Neste sentido, e tendo em consideração os benefícios apresentados, estas conexões foram merecedoras de destaque na nossa prática pedagógica, quer no que respeita ao tempo de planificação das mesmas e ao reforçado investimento na preparação dos recursos materiais utilizados, quer na forma como foram acompanhados os alunos durante a sua exploração, na qual privilegiamos uma participação ativa e comprometida dos mesmos no seu processo de aprendizagem.

Terminada a análise e reflexão acerca dos nossos estágios pedagógicos, estamos certos de que muito ficou por dizer, do muito que se explorou, que extravasa as páginas deste relatório e nos convida a uma análise e reflexão continuadas, não apenas nesta reta final do nosso processo formativo, mas durante o futuro profissional que nos aguarda. É tempo de fazer um balanço final de todo este processo, tarefa que reservámos para o ponto que se segue.



Considerações Finais

Uma vez terminada a explanação de todo o nosso percurso no contexto dos dois estágios, EPI e EPII, e apresentados os resultados obtidos através dos inquéritos tanto de Educadores como de Professores do 1.º CEB, especificamente sobre a temática que decidimos aprofundar no nosso trabalho, recuperamos, a partir de agora, os nossos objetivos iniciais, fazendo um balanço acerca dos mesmos.

Perante o nosso primeiro objetivo, dirigido especificamente à observação de ambos os contextos de estágio, de modo a compreender as características e pré-requisitos do grupo/turma nas áreas curriculares do Português e das Expressões Artísticas, concluímos que foi maioritariamente atingido. Neste sentido, faltou conhecer e interagir com o grupo de crianças pertencentes à turma com a qual trabalhámos em ensino à distância, avaliar e verificar se progrediram com o passar do tempo e com a implementação das diferentes tarefas relacionadas com todas as áreas do saber.

Relativamente aos restantes grupos, conseguimos reunir um conjunto de informações individuais importantes que contribuíram, posteriormente, para a recolha, seleção e implementação de todas as atividades. O tempo inicial dedicado à observação do dia a dia de todas as crianças permitiu perceber que, na EPE, o grupo vinha mantendo alguma atividade de ligação entre ambas as áreas, no entanto, com a nossa intervenção passaram a ter outras dinâmicas e isto refletiu-se nas suas aprendizagens e evolução, registadas no tópico da descrição das atividades neste nível de ensino presente no Capítulo 3 da primeira parte do nosso trabalho. O mesmo aconteceu durante o EPII, no momento de ensino presencial.

No que toca ao objetivo de promoção de experiências de aprendizagem que articulassem competências de compreensão e expressão verbal com competências de compreensão e expressão artística. Analisando o trabalho desenvolvido nos Estágios Pedagógicos que aconteceram presencialmente, antes e durante a pandemia Covid-19, respetivamente, consideramos terem sido experiências fulcrais na nossa formação e para a aprendizagem das nossas crianças, pois, por um lado, permitiram colocar em prática a teoria assimilada ao longo de toda a formação académica e, por outro, analisar as potencialidades destas conexões ao nível das aprendizagens das crianças que nos foram confiadas.

Importa ainda referir que evidenciamos, com base nos documentos orientadores do processo educativo, bem como na opinião dos vários autores e no estudo realizado

realizados que, vantagens e potencialidades que resultam da criação de dinâmicas que convoquem o Português e as Expressões Artísticas. Deste modo, concluímos que a partir da criação de atividades que resultam da ligação entre estas duas áreas, as experiências se tornam ricas e diversificadas e possibilitam o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicacionais e expressivas.

Também reconhecemos, tendo em conta os referentes teóricos e curriculares e as nossas práticas, que pelo facto de o Educador/Professor, em contexto de sala de atividades/aula, estimular regularmente a criança no desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão, tanto ao nível da oralidade como da escrita, que a mesma começa a diversificar a sua forma de entender o mundo em que está inserida ao mesmo tempo que vai crescendo na autonomia, necessária para nele atuar como cidadão ativo, responsável e crítico.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, nomeadamente à reflexão sobre as nossas práticas, importa referir que ao longo de todo o percurso não fomos meros transmissores de informações, mas sim orientadores, apoiando as crianças/alunos na concretização e na aquisição de competências nas diferentes áreas e domínios. Para isso, foi importante conhecermos bem os grupos de crianças, de modo a identificar as necessidades que cada criança possuía e apoiá-las nesse sentido, escolhendo, assim, as estratégias mais adequadas.

Nesta linha, os estágios pedagógicos permitiram pôr em prática todo o conhecimento adquirido ao longo da formação académica e relacionar a mesma com o tema do nosso relatório. Assim, no que toca ao EPI, em contexto da Educação Pré-Escolar, nutrimos um sentimento de grande oportunidade para a implementação de várias atividades que permitissem a integração de todas as áreas e, em particular, das duas áreas em que nos focámos mais neste trabalho. Promovemos experiências que contribuíram, com o passar do tempo, para motivar as crianças a aprender e a serem ativas no processo da sua aprendizagem, tornando-as ainda mais curiosas, participativas e interessadas.

No respeitante ao estágio em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º momento (ensino à distância), a reflexão feita no ponto específico do nosso trabalho evidencia as grandes dificuldades sentidas no decorrer das nossas práticas. Neste contexto, voltamos a dar destaque à falta de participação e de resposta por parte de grande parte dos alunos. No que toca ao segundo momento deste estágio (ensino

presencial), temos a consciência de que as crianças evoluíram ao nível social, cognitivo e relacional, para além de que adquiriram competências nas diferentes áreas do saber.

Relativamente à temática do nosso trabalho, e contrariamente aquilo que por vezes se lê noutros trabalhos desta natureza que abordam as diferentes áreas e domínio das Expressões Artísticas, e tendo por base os relatos das próprias professoras cooperantes, conseguimos promover a integração curricular, em diversos momentos do dia, sem ser no tempo destinado às áreas das Expressões em concreto. No entanto, concordamos com os mesmos, quando referem que no 1.º Ciclo os professores parecem valorizar mais outras áreas do saber em detrimento das áreas de Expressão, que dispensam apenas o tempo estipulado no horário, sendo que, em alguns dos casos, este tempo letivo é ocupado por outras áreas curriculares, com maior incidência no Português e na Matemática.

De resto o nosso estudo empírico também apontou para isto ao nível do 1.º Ciclo. Os professores do 1.º Ciclo dizem fazer ligações entre áreas do Português e das Expressões, mas na descrição das atividades não explicitam estas dinâmicas. No entanto, quando lemos as descrições das atividades que incorporaram as diferentes áreas das EA, verificamos que as mesmas estavam associadas a projetos de maior dimensão e que exigiam, no final, uma apresentação à comunidade educativa e/ou a uma turma vizinha, o que quer dizer que esta prática não é incorporada diariamente ou sempre que possível na ação educativa daqueles professores. Importa ainda referir que 26% dos professores inquiridos revelaram nem sequer ter realizado atividades deste tipo.

Já os educadores de infância inquiridos, no relato das suas práticas, mostram maior facilidade na promoção de conexões entre as áreas, pois, todos referiram ter realizado, pelo menos, uma atividade que incorporasse as duas áreas e domínios.

Ainda sobre a nossa prática, foi difícil incorporar a área das Expressões no dia a dia das crianças, porque exigiu pensar em diversas possibilidades de implementação e seleção de atividades. No entanto, após a leitura dos nossos Capítulos dedicados às práticas, o leitor perceberá que para diferentes contextos e áreas foram implementadas atividades de expressão e criação associadas ao Português e/ou outras áreas, principalmente a Matemática e que, vendo os exemplos de transcrições de conversas, gravações de áudio e/ou vídeo e fotografias, as crianças atingiram os objetivos propostos.

Para nós, enquanto futuros profissionais de educação, verificamos que com a prática nestes contextos de intervenção, pouco a pouco, evidenciou-se um crescimento

tanto pessoal como profissional, que nos permitiu arriscar na inovação em algumas práticas pedagógicas e que as sequências didáticas e as reflexões que elaborámos a cada semana de intervenção contribuíram para este crescimento.

Este projeto permitiu-nos perceber que urge a necessidade de (re)pensar as atitudes pedagógicas por parte dos educadores/professores, isto é, refletir sobre as estratégias de ensino utilizadas, apelar à criatividade, valorizar os interesses e as potencialidades das crianças, com o propósito de as mesmas se sentirem motivadas para a aquisição de novos saberes, promovendo um desenvolvimento das potencialidades psicomotoras, artísticas, criativas e imaginativas das crianças. Isso mesmo procurámos desenvolver nas nossas práticas, aproveitando as oportunidades para incorporar na aprendizagem as diferentes linguagens artísticas em articulação com conteúdos de outras áreas do saber.

Não poderíamos terminar este relatório sem apelar, a todos os futuros e/ou profissionais de educação para a importância da autoformação, interesse e motivação como profissionais reflexivos que somos, com o intuito de melhor sabermos, atualizarmos, valorizarmos e promovermos nas nossas crianças os saberes e competências que todos reconhecemos importantes na infância.

Não nos esqueçamos de refletir sobre o nosso desempenho, a nossa prática, a nossa capacidade de conhecer e analisar diferentes contextos escolares, permitindo, deste modo, adaptar e reformular estratégias de ensino de acordo com as especificidades de toda e qualquer criança que nos seja confiada.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Almeida, J. F. e Santos, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais. 5ª edição*. Lisboa: Editorial Presença
- Almeida, A. B., Santos, J. P. & Santos, M. M. (1971). *Educação pela arte na escola primária: guia didático*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Alves Martins, M. & Santos, A. (2005). *Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. Infância e Educação*. *Investigação e Práticas*, 7 de Novembro, 59-69.
- Anvari, S.; Trainor, L.; Woodside, J.; Levy, B. (2002), *Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children*. *Journal of Experimental Child Psychology* 83, 111-130.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Batalha, A. (2009). *As rodas e jogos cantados como inovação na formação*. In. Condessa, I., (Org.) *Aprender a Brincar: da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. (pp. 129-140)
- Bean, J. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College - Columbia University. Obtido de <https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=XxkBDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=c>

urriculum+integration&ots=x195yPY8Yn&sig=CdCZpA1QgjFiZVScT4JeyY17t
A&redir_esc =y#v=onepage&q=curriculum%20integration&f=false

- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Batista, A. (2011). *Da Expressão Dramática ao Desenvolvimento da Escrita: Alguns contributos*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra
- Borges, C. d. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões: Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Castanho, G. (2001). *Que práticas de escrita na disciplina de didática do português?* In Sequeira, F. Carvalho, J & Gomes, A. Ensinar a escrever. Teoria e prática. Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Minho: Universidade do Minho.
- Castanho, G. (2004). *Didática do Português: Documento de apoio. A expressão dramática ao serviço do ensino da língua portuguesa: Do texto à representação*. Portuguese World Language Institute
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós
- Correia, I. S.,C., (2010). “*Isso não soa bem*”. *A Consciência Fonológica do lado de lá - reflexão em torno exercícios de consciência fonológica no Primeiro Ciclo*. Actas do IEIELP. Acedido em 31 de junho de 2020 em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf>.
- Dias, C. M. (2012). *Expressão Plástica: Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré - Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Direção-Geral da Educação. (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ferreira Ribeiro Félix, G., Góes Santana, H. R. & Oliveira Júnior, W. (2014). *A música como recurso didático na construção do conhecimento*. Cairu. (4), pp. 17-28. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/02_a_musica_recurso_didatico.pdf.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1987). *Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*, (8.ª edição). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fialho, A. (2015). Expressões Artísticas I: Documento de Apoio. Apresentação em Power Point não Publicada. Ponta Delgada, Açores, Portugal.
- Gil & Carlos, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Gimeno, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. In F. L. Rodríguez (Coor.) *La transición entre etapas. Reflexiones e prácticas* (pp. 13-22). Barcelona: Graó.
- Gomes, P. B. (2000). *Educação Física no 1.º Ciclo*. Porto: Universidade do Porto.
- Gordon, Edwin E.(2000). Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões. *Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian*. Lisboa.
- Guaresi, R., Oliveira, E., Oliveira, J., & Teixeira, L. (2017). *A consciência fonológica e o vocabulário no aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização*.
- Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (200). Workshop vivencial para pais e filhos- A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, (pp. 41-46).
- Hohman, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohman, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.


- Hohmann, M., & Weikart, P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landier, J. & Barret, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa
- Le Boulch, J. (1988). *Educação Psicomotora na Idade Escolar*. 2.^a Ed. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a Expressão Dramática*. 4.^a Ed. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lima, P. (2007). Uma aprendizagem consciente da escrita: *princípios e práticas*. *Arquipélago – Ciências da Educação*, (8). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lledó, Á. I. & Martínez del Río, C. (2007). La transición de primaria a secundaria: *un trabajo de colaboración*. In F. López (Coor.) *La transición entre etapas. Reflexiones e prácticas* (pp. 83-91). Barcelona: Graó.
- Machado, S. (2012). Do ouvir ler ao querer ler: *estratégias para suscitar o interesse pela leitura na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mársico, L. O. (2011). *A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical das crianças*. Porto Alegre.
- Martins, M., e Niza I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L., (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Mesquita, R. M. (jul./dez. de 1997). Comunicação não verbal: Relevância na Atuação Profissional. *Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo*, pp. 155-63.
- Ministério da Educação. (2004.). *Organização Curricular e Programas: 1.ºCiclo do Ensino Básico - 4.ª Edição*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2004). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mira Leal, S. (2009). *Um-dó-li-tá a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem*. In Condessa, I. (2009), (Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade da Motricidade Humana.
- Neto, C. (1994). *Motricidade e Jogo na Infância*. Brasil: Sprint Edições.
- Niza, S. (2007). Prefácio. In Santana, I. *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Onofre, P. S. (2004). *A Criança... e a sua Psicomotricidade: Uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional*. Lisboa: Trilhos.
- Oliveira, M. (2007). A expressão visual para a compreensão da cultura visual. *Saber (e) educar*, vol.12, pp. 61-78.
- Oliveira, M & Milhano, S. (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. 1º Edição, Folheto Edições & Design. Leiria.
- Pais, A. (2016). O ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade. In F. Azevedo, M. G. Sardinha, P. Osório (Coord.). *Elementos de Didática da Língua e da Literatura em Contexto Pedagógico* (pp. 59-90). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança/ Instituto de Educação. ISBN: 978-972-8952-2.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995) *Métodos e técnicas de investigação social*; Areal Editores. Porto.
- Pereira, S.C. et al. (2001) – “Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento”. *Revista Kinesis*, n. 25. Porto Alegre.

- Perry, J. Craig (2002) A música na educação de infância. In Spodek, Bernard. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.461-492). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Pinto, H. & Soares, N. (2014). Os textos dramáticos na formação global da população estudantil. In M. G. B. Castanho (Coord.), *A Expressão Dramática ao Serviço do Ensino da Língua Portuguesa: Do Texto à Representação* (18-23). Cambridge: Portuguese World Language Institute.
- Rebello, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: *estudo longitudinal dum coorte de alunos*. *Interações*, 1, pp. 7-24.
- Rosa, C. & Soares, J. (1998). *Reflectir sobre a linguagem escrita*. In Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. (pp. 251- 349). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Salmon, A. (2009). Using Music to promote children's thinking and enhance their literacy development. *Early Child Development and Care*, 180 (7), 937-945.
- Santos, A. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Conceções e Práticas dos Educadores de Infância (Tese de Doutoramento não publicada)*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Santos, I. ; Dorneles, L.; Diaz, M. & Duclos, L. (2010). Corpo e Movimento: Uma Reflexão Sobre a Relação da Motricidade com a Aprendizagem no Universo Escolar. *Revista Digital*. N.º 146. Julho de 2010. Retirado de: <http://www.efdeportes.com/efd146/relacoes-da-motricidade-com-a-aprendizagemescolar.htm>
- Serra, H.; Vieira, C. (2006), A relação entre erro ortográfico e memória. *Cadernos de estudo*, volume: 1645-9377 (n.º4), p.43-55. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Consultado a 16 de Agosto de 2020 em: <http://purl.net/ese/f/handle/10000/53>

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção- Geral da educação (DGE).
- Silva, E. T. da, (1981). *Ler é, antes de tudo compreender*. São Paulo: Cortez
- Sim-Sim I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. 1º edição, Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação. Lisboa
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 2ª ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação
- Silva, E. A., Oliveira, F. R., Scarabelli, L., Costa, M. L., Oliveira, S. B., & Sant'Anna, V. L. (novembro de 2010). Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, v.2, n.2., pp. 1-117.
- Souriau, E. (1976). *A Educação Estética da Criança*. In: Moura, A. (1976). *A Educação da Criança: Problemas Quotidianos*. (pp. 283-290). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 2.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, R. P. (2014). *A Expressão Plástica na Prática Pedagógica: Olhares de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Souza, C. E., & Joly, M. C. (jan -jun de 2010). A Importância do Ensino Musical na Educação Infantil. *Cadernos da Pedagogia. São Carlos. Ano 4 v. 4 n. 7*, pp. 96 - 110.
- Stern, A. (1974). *Aspetos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stern, A. (s.d.). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tsang, C.; Conrad, N. (2009), *Does Formal Music training matter? – The role of formal music training on music and literacy skills in children*, Department of Psychology, Huron University College at Western, London, Department of Psychology, Saint Mary's University, Halifax, Canada.
- Vala, Jorge. (s/d). A análise de conteúdo. in Silva, Augusto & Pinto, José (2005) *Biblioteca das Ciências do Homem - Metodologias das ciências sociais* (pp. 101-128), Edições Afrontamento. Porto.
- Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes



Anexos

Anexo I – Inquérito por questionário aos Educadores de Infância

Diálogos entre o Português e as Expressões Artísticas na escola

Este memorando de práticas surge no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores e tem como principal objetivo a recolha de dados para um trabalho de investigação desenvolvido pelo mestrando Nuno Filipe Sousa Almeida, sob a orientação científica dos doutores Susana Mira Leal e Adolfo Fialho.

Neste trabalho, pretendemos compreender de que modo os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico articulam as áreas do Português e das Expressões Artísticas nas suas práticas diárias.

Para o efeito, neste memorando, solicitamos que relate uma atividade na qual tenha convocado estas duas áreas.

Garantimos a confidencialidade da sua resposta. O conteúdo servirá apenas propósitos de investigação e divulgação científica, recorrendo-se a um pseudónimo no tratamento e divulgação da informação.

Agradecemos desde já a sua colaboração, que será indispensável neste processo.

***Obrigatório**

Sexo *

Masculino

Feminino

Assinale o seu tempo de serviço *

entre 1 e 3 anos

entre 4 e 6 anos

entre 7 e 25 anos

entre 25 e 35 anos

entre 35 e 40 anos

Assinale a(s) idade(s) das crianças do seu grupo *

3 anos de idade

4 anos de idade

5 anos de idade

6 anos de idade

Assinale a unidade orgânica onde se encontra a trabalhar atualmente *

Escola Básica e Integrada Canto da Maia

Escola Básica e Integrada Roberto Ivens

Assinale se em janeiro de 2020 realizou alguma atividade na qual tenha articulado o Português e as Expressões Artísticas *

Sim

Não

Identificação da atividade (EPE)

Dê um título à sua atividade *

Assinale o(s) subdomínio(s) envolvido(s) na atividade *

Subdomínio das Artes Visuais

Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

Subdomínio da Música

Subdomínio da Dança

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Explícite o(s) conteúdo(s) abordado(s) na atividade *

Explícite o(s) objetivo(s) da atividade *

Indique se utilizou algum recurso no contexto da atividade. *

Sim

Não

Recursos utilizados na atividade

Enumere todos os recursos que utilizou. *

Descrição da atividade

Descreva em pormenor a atividade realizada, procurando responder às seguintes questões: quem? quando? onde? como? *

Destaque o(s) aspeto(s) mais positivo(s) desta atividade *

Indique, se for o caso, o que pretende reforçar numa futura atividade deste género

O seu questionário termina aqui!

Anexo II – Inquérito por questionário aos professores do 1.º CEB (Antes do Covid-19)

Diálogos entre o Português e as Expressões Artísticas na escola

Este memorando de práticas surge no contexto do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores e tem como principal objetivo a recolha de dados para um trabalho de investigação desenvolvido pelo mestrando Nuno Filipe Sousa Almeida, sob a orientação científica dos doutores Susana Mira Leal e Adolfo Fialho.

Neste trabalho, pretendemos compreender de que modo os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico articulam as áreas do Português e das Expressões Artísticas nas suas práticas diárias.

Para o efeito, neste memorando, solicitamos que relate uma atividade na qual tenha convocado estas duas áreas.

Garantimos a confidencialidade da sua resposta. O conteúdo servirá apenas propósitos de investigação e divulgação científica, recorrendo-se a um pseudónimo no tratamento e divulgação da informação.

Agradecemos desde já a sua colaboração, que será indispensável neste processo.

***Obrigatório**

Sexo *

Masculino

Feminino

Assinale o seu tempo de serviço *

entre 1 e 3 anos

entre 4 e 6 anos

entre 7 e 25 anos

entre 25 e 35 anos

entre 35 e 40 anos

Assinale o(s) ano(s) de escolaridade da sua turma.

1.º ano de escolaridade

2.º ano de escolaridade

3.º ano de escolaridade

4.º ano de escolaridade

Escola

Assinale a unidade orgânica onde se encontra a trabalhar atualmente *

Escola Básica e Integrada Canto da Maia

Escola Básica e Integrada Roberto Ivens

Seleção de uma atividade

Assinale se em janeiro de 2020 realizou alguma atividade na qual tenha articulado o Português e as Expressões Artísticas *

Sim

Não

Identificação da atividade (1CEB)

Dê um título à atividade. *

Das seguintes opções, selecione os domínios do Português envolvidos na atividade *

Oralidade

Leitura

Escrita

Educação Literária

Gramática

Indique as áreas de expressão artística convocadas na atividade *

Expressão Dramática

Expressão Plástica

Expressão Musical

Dança

Explícite o(s) conteúdo(s) abordado(s) na atividade *

Explícite o(s) objetivo(s) da atividade *

Indique se utilizou algum recurso no contexto da atividade. *

Sim

Não

Recursos utilizados na atividade

Enumere todos os recursos que utilizou. *

Descrição da atividade

Descreva em pormenor a atividade realizada, procurando responder às seguintes questões: quem? quando? onde? como? *

Destaque o(s) aspeto(s) mais positivo(s) desta atividade *

Indique, se for o caso, o que pretende reforçar numa futura atividade deste género

Anexo III – Inquérito por questionário aos professores do 1.º CEB (ensino à distância)

Diálogos entre o Português e as Expressões Artísticas na escola

Este memorando de práticas surge no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores e tem como principal objetivo a recolha de dados para um trabalho de investigação desenvolvido pelo mestrando Nuno Filipe Sousa Almeida, sob a orientação científica dos doutores Susana Mira Leal e Adolfo Fialho.

Neste trabalho, pretendemos compreender de que modo os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico articulam as áreas do Português e das Expressões Artísticas nas suas práticas ao longo do 3.º e último período de aulas do ano letivo 2019/2020, que decorreu durante a Pandemia de Covid-19.

Para o efeito, neste memorando, solicitamos que relate uma atividade na qual tenha convocado estas duas áreas.

Garantimos a confidencialidade da sua resposta. O conteúdo servirá apenas propósitos de investigação e divulgação científica, recorrendo-se a um pseudónimo no tratamento e divulgação da informação.

Agradecemos desde já a sua colaboração, que será indispensável neste processo.

***Obrigatório**

Nota: O restante questionário seguiu nos moldes do realizado para o momento Pré-Covid

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal

UNIVERSIDADE DOS AÇORES