

O lugar das artes na aprendizagem das línguas no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Matilde Benevides Mendonça

Mestrado em

**Ensino de Português e Inglês
no 2.º Ciclo do Ensino Básico**



O lugar das artes na aprendizagem das línguas no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

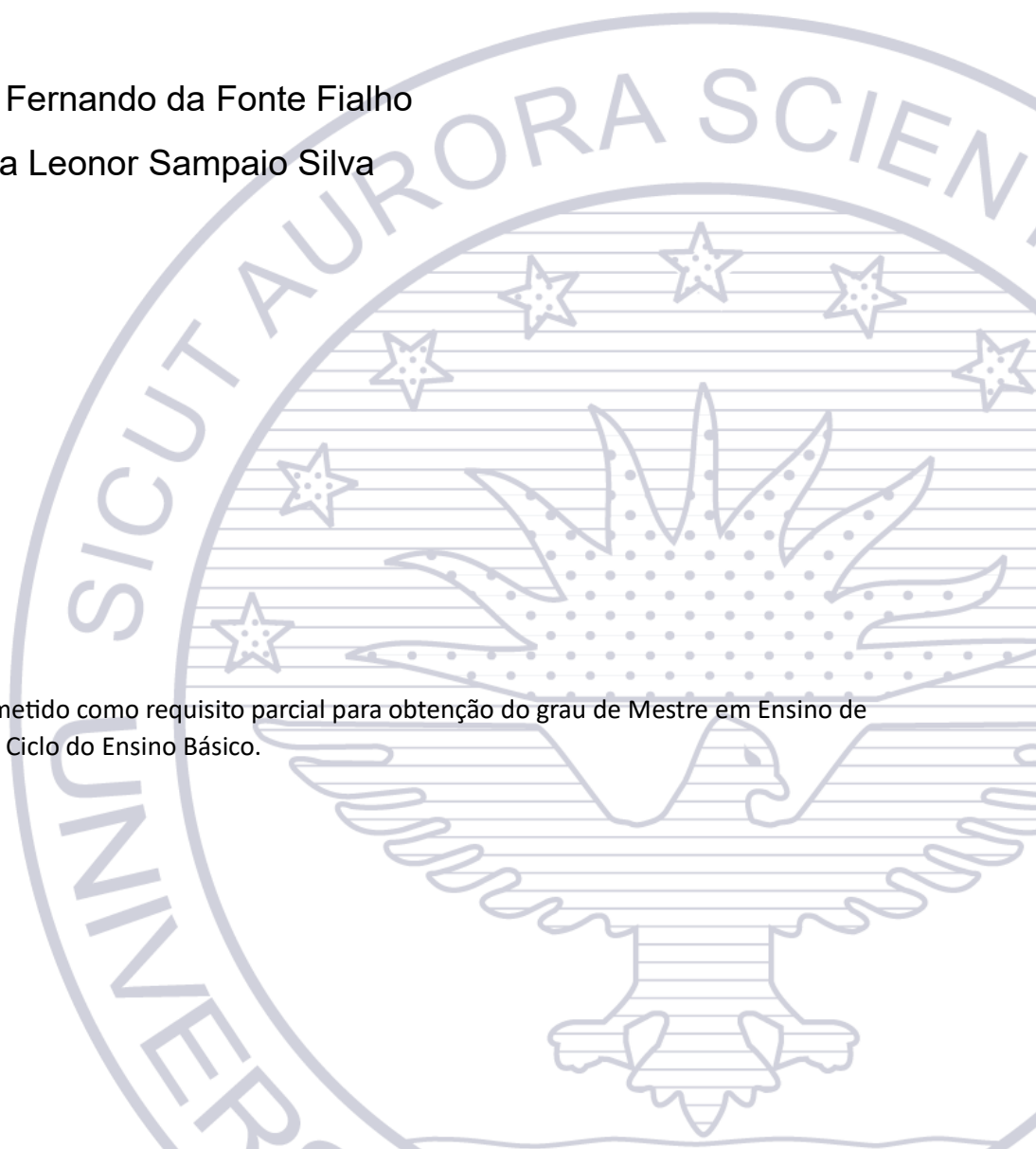
Matilde Benevides Mendonça

Orientadores

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Prof.^a Doutora Maria Leonor Sampaio Silva

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico.



Agradecimentos

Expresso a minha profunda gratidão aos que me acompanharam nesta jornada e que sempre confiaram no meu potencial. A vossa contribuição e o vosso apoio foram essenciais.

Resumo

O presente Relatório de Estágio tem o intuito de apresentar, analisar e refletir sobre a ação educativa desenvolvida pela Professora Estagiária aquando do Estágio Pedagógico em Línguas – Português e Inglês – que se integra no Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade dos Açores.

Neste trabalho serão apresentadas as atividades dinamizadas ao longo dos meses de Estágio Pedagógico, procurando-se aprofundar a exploração das artes e definir o seu lugar no ensino das duas línguas. Para isso, a investigação incluiu os docentes da Região Autónoma dos Açores com o objetivo principal de compreender as perspetivas e as opiniões dos participantes sobre o tema, a partir da sua experiência, das suas recordações e dos seus relatos. Este trabalho mais investigativo e empírico influenciou a ação educativa da Professora Estagiária ao refletir sobre as respostas recebidas e ao adaptar a sua lecionação face aos resultados alcançados. A informação recolhida permitiu à Professora Estagiária ganhar uma maior consciência dos benefícios e das vantagens do uso da arte na aprendizagem dos alunos, além de perceber quais são as reações habituais dos discentes e os maiores obstáculos encontrados pelos professores ao introduzirem recursos artísticos nas suas aulas ou ao explorarem a criatividade e a veia artística e estética nas suas turmas.

A capacidade de adaptação e a vontade de evolução e aperfeiçoamento estiveram presentes na ação educativa da Professora Estagiária – logo, serão explicitadas ao longo deste Relatório, que tem como alicerces a comunicação, a criatividade, a autonomia, o espírito crítico e a liberdade. Conhecer verdadeiramente o grupo de alunos, reconhecendo os seus gostos e as suas necessidades, auxilia a planificação de sequências didáticas flexíveis, personalizadas e dinâmicas que visam desenvolver aprendizagens significativas, que envolvem os alunos e que procuram incutir neles valores essenciais para a cidadania, ao mesmo tempo que se fortalecem aprendizagens nucleares e próprias de ambas as línguas. Aprender Português e Inglês é, nesse sentido, aprender a conhecer-se a si e ao próximo, tendo em conta o contexto que o rodeia, visto que as nossas vivências moldam a nossa personalidade e as nossas atitudes, imperando o respeito, a solidariedade e a dignidade.

Palavras-chave: 2.º Ciclo do Ensino Básico; Estágio Pedagógico; Português; Inglês; Arte; Expressão Artística; Criatividade; Educação pela Arte.

Abstract

The main purpose of this Internship Report is to describe, analyze and reflect on the educational activity developed by the Trainee Teacher during the Pedagogical Internship in Languages – Portuguese and English – which is part of the MA in teaching Portuguese and English in the 2nd Cycle of Basic Education, delivered by the University of the Azores.

This document presents the activities carried out over the months of the Pedagogical Internship, seeking to explore the arts and define their place in the teaching of the two languages. To this end, the research implemented with teachers in the Azores aims to understand the perspectives and feelings of the participants, based on their opinions, experiences, memories and reports. This empirical research work has influenced the Trainee Teacher's pedagogical practices, who reflected on the responses received and adapted her teaching according to the results achieved. The information gathered helped the Trainee Teacher to increase her awareness of the benefits and advantages of using art in learning. Moreover, it also enabled her to understand the students' usual reactions and the major obstacles encountered by teachers when introducing artistic resources in their lessons or when exploring creativity and some artistic and aesthetic features in their classes.

The ability to adapt and the desire to evolve and improve were part of the Trainee Teacher's educational activities and will be explained throughout this report, which is based on communication, creativity, autonomy, critical thinking and freedom. Truly getting to know the group of students, recognizing their preferences and needs, helps us to plan flexible, personalized and dynamic didactic sequences that aim to develop meaningful learning that engages the students and seeks to instill in them essential values for citizenship, while strengthening the core learning skills of both languages. Learning Portuguese and English is, in this sense, learning about oneself and how to treat others with respect, solidarity and dignity, considering the context that surrounds them, since our experiences shape our personality and our attitudes.

Keywords: 2.º Cycle of Basic Education; Pedagogical Internship; Portuguese; English; Art; Artistic Expression; Creativity; Education through Art.

Índice

Agradecimentos.....	1
Resumo.....	2
<i>Abstract</i>	3
Índice de Figuras.....	6
Índice de Quadros	7
Índice de Siglas, Acrónimos e Abreviaturas	8
Índice de Anexos.....	9
Introdução	11
PARTE I.....	15
Capítulo I	15
1. O papel e o lugar da arte na educação	16
1.1. Em torno da arte e da criatividade.....	16
1.2. Tipos de arte	23
1.3. Educação pela arte.....	26
Capítulo II	33
2. A educação pela arte: perspetivas dos docentes	34
2.1. Percurso metodológico.....	34
2.2. Opiniões e conceções partilhadas	39
PARTE II	50
Capítulo III.....	50
3. As práticas educativas em contexto de Estágio Pedagógico em Línguas	51
3.1. Caracterização dos contextos de intervenção.....	51
3.1.1. O meio envolvente	51
3.1.2. A escola.....	52
3.1.3. As salas de aula.....	53
3.1.4. A turma	55

3.2. Intervenção pedagógica	61
3.2.1. Enquadramento.....	61
3.2.2. Práticas educativas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico	61
Capítulo IV	82
4. O lugar das artes no Estágio Pedagógico em Línguas	83
4.1. Enquadramento.....	83
4.2. Diferentes formas de explorar as artes no ensino	84
4.3. Práticas educativas artísticas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico	88
4.3.1. Artes plásticas.....	88
4.3.2. Artes performativas	95
4.3.3. Artes digitais.....	100
4.3.4. Literatura e escrita	102
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas.....	107
Anexos	115

Índice de Figuras

Figura 1 – Sexo dos Participantes	36
Figura 2 – Idade dos Participantes	36
Figura 3 – Tempo de serviço dos Professores inquiridos	37
Figura 4 – Ciclo(s) de ensino em que os Professores lecionavam	38
Figura 5 – Língua(s) que os Professores lecionavam	38
Figura 6 – Formas de arte que os Professores dizem conhecer melhor	41
Figura 7 – Formas de arte que os Professores dizem explorar nas suas aulas	41
Figura 8 – Exercícios e/ou atividades que os Professores dizem aplicar nas suas aulas	42
Figura 9 – A eficácia das atividades artísticas aos olhos dos Professores	43
Figura 10 – Reações dos alunos segundo a perspetivas dos Professores	44
Figura 11 – Vantagens identificadas pelos Professores	45
Figura 12 – Desafios apontados pelos Professores	45
Figura 13 – Opinião dos Professores sobre a importância da formação	46
Figura 14 – Tipologias de formação valorizadas pelos Professores	47
Figura 15 – Planta da Sala de Aula	54
Figura 16 – Exemplos de diplomas entregues aos alunos	65
Figura 17 – “Correio do Amor”	66
Figura 18 – Mapa-mundo pintado pelos alunos, consoante o local da sua carta	68
Figura 19 – <i>Escape Room</i> física Natália Correia	70
Figura 20 – “Cápsula do Tempo”	74
Figura 21 – <i>Thanksgiving</i>	76
Figura 22 – “Jogos Tradicionais e Caça aos Ovos”	78
Figura 23 – <i>Peddy paper</i> de Natal	80

Figura 24 – Cartões de Natal elaborados pelos alunos e oferecidos aos membros da AIPA...	89
Figura 25 – Cartazes sobre o Dia de Martin Luther King Jr.	91
Figura 26 – Dia de São Patrício	92
Figura 27 – Cartões Gastronómicos (jogo “ <i>Who am I?</i> ”)	93
Figura 28 – Apresentação da canção “Coração Açoriano” (Dia Mundial da Arte)	94
Figura 29 – Canção “To be”	95
Figura 30 – Entrevista ao antigo baleeiro João Luís Mariano	98
Figura 31 – Teatralização – <i>O Príncipe Nabo</i>	99
Figura 32 – Teatralização improvisada	100
Figura 33 – Colagem (Arte Digital)	101
Figura 34 – 25 de abril em poemas	103

Índice de Quadros

Quadro 1 – Identificação dos participantes	34
Quadro 2 – Recursos e dinâmicas do Estágio em Línguas na disciplina de <u>Português</u>	62
Quadro 3 – Recursos e dinâmicas do Estágio em Línguas na disciplina de <u>Inglês</u>	71
Quadro 4 – Atividades artísticas no Estágio em Línguas na disciplina de <u>Português</u>	85
Quadro 5 – Atividades artísticas no Estágio em Línguas na disciplina de <u>Inglês</u>	87

Índice de Siglas, Acrónimos e Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AIPA – Associação de Imigrantes dos Açores

CD – Cidadania e Desenvolvimento

DOV – Despiste Orientação Vocacional

EM – Educação Musical

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EV – Educação Visual

HGCA – História, Geografia e Cultura dos Açores

HGP – História e Geografia de Portugal

MLK – Martin Luther King Jr.

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PNA – Plano Nacional das Artes

SASE – Serviços de Ação Social Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TPS – *Think-Pair-Share*

Índice de Anexos

Anexo I – Questionário	118
-------------------------------------	------------

Introdução



Introdução

Este Relatório de Estágio, intitulado *O lugar das artes na aprendizagem das línguas no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, surge no âmbito da realização do Estágio Pedagógico em Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico, previsto no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade dos Açores, e foi elaborado de modo a apresentar e a refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido no Estágio Pedagógico em Línguas I e II, tendo, por isso, uma forte componente empírica e analítica. Neste Relatório ir-se-á refletir sobre a relevância da educação pela arte e sobre os benefícios da implementação de elementos artísticos na aprendizagem de alunos que frequentam o 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que se acredita que não é uma área tão explorada nestes anos de escolaridade, ao contrário do que sucede no 1.º Ciclo com as Expressões Artísticas, dando-se, então, continuidade às competências aprofundadas nessa disciplina que privilegia a manualidade, a motricidade, a criatividade, a originalidade e o espírito crítico. Julga-se que apostar neste tipo de atividades poderá aumentar o interesse e a motivação dos alunos que muitas vezes necessitam de estímulos externos para se motivarem, dado que a sua motivação intrínseca já não é suficiente ou decaiu face à mudança social e à realidade escolar que eles encontram, isto é, à mudança de escola, à adaptação à nova turma, à designação de um professor diferente para cada disciplina e às dinâmicas, rotinas e regras propostas por cada docente ao longo do dia.

Relatar a experiência da Professora Estagiária que se compromete a refletir verdadeira e criticamente sobre a sua ação educativa é validar o propósito do tema central definido para este Relatório de Estágio, acrescentando-se a informação recolhida por meio de um questionário *online* que converge com o fim já explicitado. A vertente investigativa debruçar-se-á, portanto, sobre não só a comparação dos conhecimentos dos alunos acerca da arte e da sua importância intra e extraescolar no início e no final do ano letivo, como sobre a perceção dos docentes da Região Autónoma dos Açores relativamente à importância das artes na aprendizagem das línguas, questionando-os sobre as suas opiniões e perceções sobre o tema de forma geral, além de se procurar testemunhos relativos a atividades artísticas concretizadas e consequentes desafios, potencialidades e reações dos estudantes.

Quanto à organização do Relatório de Estágio optou-se por dividi-lo em quatro Capítulos, seguindo-se uma parte de considerações finais e de registo da concretização dos objetivos estabelecidos pela Professora Estagiária para a sua ação educativa. O Capítulo I

enquadra teoricamente a educação pela arte incorporando noções como a interculturalidade, a educação para a cidadania, a interdisciplinaridade, o ludo, o trabalho colaborativo e a aprendizagem da língua materna, opondo-a à estrangeira, por exemplo. Porém, primeiramente ainda se discute o conceito de arte, a ligação entre arte e criatividade, o lugar da arte nos documentos oficiais, além de se distinguir os tipos de arte existentes. Já o Capítulo II apresenta e analisa os resultados da investigação realizada por meio de gráficos, tabelas e comentários, podendo-se comparar o que se afirma na teoria com o que se comprova na prática, procurando justificáveis e/ou alternativas para melhorar as práticas educativas dos professores que lecionam uma ou mais línguas. Os Capítulos III e IV recuperam a intervenção pedagógica da Professora Estagiária em contexto de Estágio Pedagógico, que tinha como principais objetivos os seguintes:

1. Observar os contextos educativos no ensino do Português e do Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico por forma a adaptar e aperfeiçoar as práticas educativas realizadas, variando os materiais pedagógicos a implementar;
2. Planificar sequências didáticas adaptadas ao contexto e às necessidades dos alunos, construindo, simultaneamente, atividades que estimulem a sensibilidade estética e artística;
3. Implementar práticas educativas que desenvolvam o pensamento crítico e criativo, mobilizando saberes e conhecimentos articulados nos documentos normativos atuais;
4. Avaliar o desempenho dos alunos sumativa e, principalmente, formativamente, de modo a antecipar novos contextos de intervenção e identificar problemáticas;
5. Refletir acerca da ação educativa desenvolvida, de modo a aperfeiçoar as práticas e as aprendizagens dos alunos, analisando limitações e aspetos a melhorar no futuro;
6. Incentivar o trabalho colaborativo e a capacidade de comunicação nos alunos;
7. Dinamizar e participar em projetos e atividades na comunidade educativa, fortalecendo o relacionamento entre a escola e a comunidade, além do contacto com outros núcleos de estágio e a exploração de relações interdisciplinares e interculturais;
8. Promover atividades que aproximem os alunos do seu meio local e regional, ligando temas do quotidiano às práticas educativas.

Como o Capítulo IV incide sobre as atividades artísticas promovidas ao longo do Estágio Pedagógico, recorrendo à arte como produto artístico já existente ou como produção artística pessoal, segundo dois quadros sínteses (um para cada disciplina), o Capítulo III incluiu as caracterizações desenvolvidas ao longo do Estágio e que se revelaram essenciais à ação educativa na adequação da mesma ao meio envolvente, à escola, à sala e, principalmente, aos alunos face às suas necessidades, motivações, áreas de interesse e desenvolvimento pessoal. Além disso, a compilação da maior parte dos recursos utilizados e das atividades dinamizadas está presente no terceiro Capítulo através de dois quadros (um para cada disciplina), divididos por período, principais conteúdos abordados e exemplos de dinâmicas realizadas que servem de apoio às reflexões das práticas pedagógicas desenvolvidas. A contextualização das mesmas estará assegurada pelos registos fotográficos realizados ao longo dos meses de Estágio Pedagógico, embora não tenha sido fácil nem acessível captar todos os momentos que se pretendia, dado que a Professora Estagiária desempenhou o papel de Professora Titular da turma em ambas as disciplinas.

Todavia, os restantes métodos de recolha de dados, como a observação direta naturalista, a análise documental e o diário de bordo, revelaram-se eficazes e alcançáveis, comprovando-se o atestado por Estrela (1994, p. 26), que afirma que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar”, o que contribuiu para melhorar a perceção da realidade circundante da Professora Estagiária, aperfeiçoar a sua ação educativa e as estratégias implementadas em contexto de sala de aula enquanto docente. Relativamente à análise documental, esta permitiu uma análise profunda por forma a retirar ilações pertinentes, com vista à progressão e até à inovação. Segundo Carmo e Ferreira (2015, p. 59), “o investigador necessita de recolher o testemunho de todo um trabalho anterior (...)”, isto é, deve pesquisar o que já foi relatado, ter presente os estudos e investigações que lhe antecedem para assimilar o que já foi testemunhado, servindo de respaldo e ponto de partida. Já o diário de bordo foi utilizado diariamente para relatar as observações testemunhadas, registar comentários feitos por alunos, os desabafos e os sentimentos, por vezes contraditórios, que o processo de Estágio proporciona, permitindo aos professores “uma auto-reflexão, que pode ser partilhada, sobre as suas tensões e conflitos, de natureza variada, é certo, mas que, consciencializados, darão lugar à serenidade e empenhamento profissional, indispensáveis ao enriquecimento da comunidade” (Alves, 2004, p. 222).

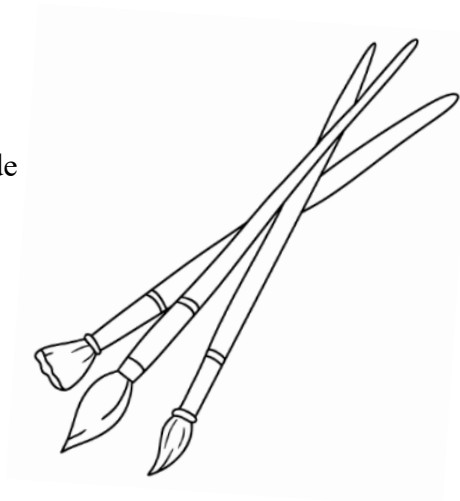
Importa, por fim, realçar que, ao longo de todo este processo, as preocupações éticas foram garantidas, isto é, houve efetivo cuidado em salvaguardar o anonimato dos participantes, que participaram voluntariamente, não descontextualizar ou alterar citações, informações e/ou dados recolhidos, além de esclarecer os riscos aos participantes, tendo-lhes sido dada a liberdade de desistir a qualquer momento e etapa do processo. Além disso, foram cumpridos os critérios de cientificidade, nomeadamente o de objetividade/rigor, validade, fidedignidade e pertinência social, além da presente divulgação.

PARTE I

Capítulo I

O papel e o lugar da arte na educação

- 1.1. Em torno da arte e da criatividade
- 1.2. Tipos de arte
- 1.3. Educação pela arte



1. O papel e o lugar da arte na educação

Nascemos com o potencial de criar e interpretar imagens. O tempo que dedicamos à expressão artística é um tempo que passamos a observar-nos, a confrontar-nos a nós próprios. É precisamente através do ato de criação que nos valorizamos.

(Albano e Prince, 2014, p. 90)

1.1. Em torno da arte e da criatividade

Ao longo dos anos, o termo arte sempre suscitou a curiosidade dos teóricos e dos investigadores que o tentam definir com cada vez mais precisão, recusando uma visão redutora e simplista. Embora Weitz (1956, p. 7) considere que nenhuma definição de arte seja verdadeiramente satisfatória e abrangente, uma vez que todos os autores tendem a limitar este conceito a alguma perspectiva, tal não invalida a necessidade de clarificar o que significa arte e que ramificações se estabelecem desse entendimento conceptual, tornando-o mais claro e palpável, pois, segundo Jimenez (2005, pp. 26-27),

Para saber se uma prática qualquer ou algo são arte, é preciso já saber o que é a arte ou dispor de uma definição, mesmo que vaga, de arte. Porém, o paradoxo da situação criada pela arte contemporânea reside não apenas na indefinição da arte, mas também no facto de que a palavra “arte” implica, apesar de tudo e a despeito da sua indeterminação, um juízo de valor. (Tradução Livre)

Enquanto Platão aproxima o ser humano do belo quando se refere a arte (Sousa, 2003, p. 18), Gloton (1965, pp. 9-10) reforça a socialização proveniente da troca entre objeto de arte, criador e público ao atestado por Tolstoi (1896, p. 179), que priorizava a expressão de sentimentos e emoções provocadas pela arte. Já de acordo com Feist (1996, p. 9), a “arte é um produto da criatividade humana que, utilizando técnicas e um estilo ou jeito pessoal, transmite uma experiência de vida ou uma visão de mundo, despertando emoção em quem usufrui”.

Ferreira (2014, p. 22) polariza a arte referindo arte simultaneamente como obra de arte e, por isso, “circunscrita na história da arte, feita por artistas e na maioria das vezes localizada em instituições artísticas” (visão mais restrita, assente no contexto histórico-cultural) e como “o conjunto de atos criadores ou inovadores presentes em qualquer cultura humana” (visão mais ampla), ou seja, a arte não se limita a um único contexto cultural nem existe apenas uma forma

de a exprimir, no entanto, a arte persiste como universal, pois quebra as fronteiras culturais, construídas por pessoas e para pessoas. A mesma autora suporta-se em Nietzsche para reforçar que a arte “é simplesmente aquilo que está mais próximo da realidade e que é o maior estimulante da vida” (Ferreira, 2014, p. 227), com capacidade de nos controlar, de nos moldar e de expandir limites e perspectivas. Depreender que a arte auxilia a compreensão do mundo e das nossas experiências pessoais fica implícito. Segundo Flusser (citado por Ferreira, 2014, p. 227), “a arte é o nosso programa para a experiência da realidade”, sendo que “nós somos computadores estéticos”. No entanto, o sentido estético e a própria construção do nosso entendimento e conhecimento da arte dependem diretamente da qualidade das nossas experiências e não necessariamente apenas das aprendizagens relacionadas a estilos, épocas ou correntes artísticas. Dessa forma, admite-se que a arte tem o seu cunho subjetivo, emocional, íntimo e intuitivo, e, sobretudo, que a formação do gosto depende da existência de oportunidades de fruição de objetos artísticos, o que se revela fulcral para compreendermos a função da escola em proporcionar estas experiências a crianças e jovens que, de outro modo, nunca as teriam.

Para Vygotsky (1999, p. 316), “a arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade num sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel”, isto é, a arte permite experienciar fortes emoções, instigar ideais, inspirar e fazer refletir, aspetos que se tencionou explorar e aflorar no decorrer do Estágio Pedagógico em Línguas. Para além disso, aprofundou-se sempre a ligação entre arte e criatividade, uma vez que, segundo Nunes (2019, pp. 13-14), “no campo educacional, a criatividade aparece relacionada com a produção de conhecimento, pelo que cabe à escola garantir as necessidades fundamentais para que o aluno possa ter condições de criar, a partir do que já foi aprendido, resultando assim, em novos conhecimentos”. É essencial incutir nos jovens que “a criatividade é um processo, modificável deliberado que existe em algum grau em cada um de nós” (Ford & Harris citado em Rodríguez, 2005, p. 11) e que, segundo Pope (citado em Steers, 2008, p. 38), se traduz na “capacidade de produzir, fazer, ou tornar algo em uma coisa nova e válida tanto para si como para os outros”. Dessa forma, o professor deve, dentro e fora da sala de aula, fomentar o interesse pela arte e utilizá-la, demonstrando o seu carácter multidisciplinar e transversal, para gerar motivação, por meio da afloração da criatividade, dinamizando as aprendizagens num processo educativo ativo e significativo. Assim, facilmente se compreende que a arte pode clarificar o processo de “aprender a aprender”, princípio cada vez mais adotado nas escolas contemporâneas, as quais colocam o aluno no centro das suas aprendizagens,

possibilitando o desenvolvimento de competências que, de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), são “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Oliveira Martins et al, 2017, p. 9), ou seja, envolvem diversas partes do ser humano que excedem o conhecimento factual e concetual, englobando os valores éticos e as habilidades sociais, organizacionais, emocionais e práticas.

Segundo Saccomani (2014, p. 34), «a criança, na concepção construtivista, deve pensar livre e criativamente sobre qualquer assunto (...) poderíamos dizer, assim, que para o lema “aprender a aprender”, pensar criativamente significa pensar por si próprio, em última instância, essa é a decorrência do aprender sozinho». Porém, esta afirmação não elimina a importância do professor como guia, mediador e facilitador das aprendizagens que confia e cede lugar aos alunos para evoluírem e construírem o seu conhecimento, resolvendo problemas, executando tarefas, experimentando métodos, entre outros, até porque “saber ver (em termos artísticos, plásticos, verbais, corporais, musicais, dramáticos, retóricos, experimentais e científicos) é a ferramenta essencial para o saber compreender, interpretar, expressar e, acrescentando-se, saber criar” (Bahia, 2002, p. 121).

De facto, a expressão artística, enquanto conjunto de estímulos e emoções (processo interno) por detrás da produção e criação artística (concretização externa desse processo que implica técnica), atenua alguns dos desafios da nossa sociedade atual que vive presa às tecnologias e às constantes mutações e inovações, como a Inteligência Artificial, que tem ameaçado a arte, a criatividade e a inovação. Até mesmo as relações interpessoais têm sido afetadas pelo mundo global, complexo e apressado em que vivemos, visto que as crianças e os jovens têm dificuldade em se relacionarem e interagirem com os demais; logo, apostar na arte poderá limar e até eliminar estas limitações. A passividade gerada pelos dispositivos eletrónicos e tecnológicos poderá sobrecarregar os jovens pelo excesso de exposição a telas e a informação rápida e potencialmente falsa, além de poder prejudicar a sua criatividade, pois são influenciados pelo que consomem, não procurando quebrar essa realidade, ou seja, não são capazes de inovar e de construir outras realidades e imaginar outras ocupações, interesses e desejos que a arte oferece. Segundo Desmurget (2021, p. 17), entre os treze e os dezoito anos, os jovens dos países ocidentais dedicam mais de sete horas e quinze minutos do seu dia aos ecrãs, ultrapassando as mil e setecentas horas por ano (estudante do ensino básico) ou as duas mil e seiscentas e cinquenta horas anuais (ensino do ensino secundário). Assim, acredita-se que através da pintura, da música e do cinema, por exemplo, os jovens podem explorar novos universos, aprender a expressar as suas emoções, os seus pensamentos e a pensar de forma

individual, única e “fora da caixa”, diminuindo a sua dependência tecnológica e incentivando a exploração do mundo real de maneira lúdica, divertida e envolvente, de forma equivalente à que lhes é proporcionada pelos *smartphones*, pelos *tablets* e pelas consolas dos jogos.

De acordo com Neto (2020, p. 128), “a aula deve permitir que o corpo seja mais ativo no processo de ensino-aprendizagem”, logo por meio da dança, do teatro, do desenho e da escultura, por exemplo, os alunos podem desenvolver a manualidade e a motricidade que poderão ser afetadas pelo uso excessivo de tecnologias, perdendo habilidades manuais e motoras finas e grossas por não utilizarem as mãos e o corpo de forma correta, proveitosa e coordenada. Apostar mais em “atividades expressivas (gráficas, plásticas, dramáticas, musicais, motoras, etc.)” (Neto, 2020, p. 190) é promover a destreza, a precisão e a consciência corporal, por exemplo. Múltiplas vezes estas atividades envolvem a comunicação e a colaboração com os outros; logo, através de uma aprendizagem e de um contacto cooperativo, os jovens poderão fortalecer as suas competências emocionais, funcionais e relacionais. Segundo Niza (1998, p. 23), este tipo de aprendizagem facilita a socialização entre os membros cooperantes, a resolução de conflitos, o entendimento do outro e promove a ajuda, a confiança, a criatividade, o diálogo e a comunicação assertiva e eficaz. Neste sentido, é num ambiente heterogéneo e colaborativo que a criatividade se alimenta e se fomenta, baseando-se na troca de pensamentos, ideais, valores e sentimentos entre um grupo ou grupos diversificados em termos de género, idade, estatuto social, contexto cultural, social ou financeiro. Assim, entende-se que a arte pode auxiliar a dependência tecnológica nas crianças e nos jovens, além de combater os desafios que daí advêm.

Aferir o lugar da arte nos documentos oficiais, incluindo os que já foram revogados, é primordial, pois são os que direcionam o docente e determinam as aprendizagens a ensinar e a aprofundar ao longo dos anos. Assim, após uma análise às Metas Curriculares de Inglês (Bravo et al., 2015) e ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015), conclui-se que não há um espaço destinado à arte de forma consciente e impactante. Para Inglês, definem-se objetivos linguísticos e gramaticais essencialmente em todos os domínios (Compreensão Oral, Leitura, Interação Oral, Produção Oral, Escrita, Domínio Intercultural, Léxico e Gramática). Este último é o mais complexo e denso, estando focado em diversas classes de palavras de modo a facilitar a compreensão da língua estrangeira e promover a comunicação da mesma. Já para Português “a organização dos conteúdos nos três ciclos de Ensino Básico permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino” (Buescu et al., 2015, p. 3),

logo denota-se pouco interesse na parte artística e criativa do currículo para benefício de outros componentes considerados nucleares. Dos vinte e um objetivos definidos, apenas três se interligam com a esfera cultural e artística – interpretar textos literários de diferentes gêneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto patrimônio de uma comunidade; apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores; reconhecer a inscrição da matriz cultural na aprendizagem do Português –, dentro do domínio da Educação Literária, sendo que, ao poderem existir obras e textos escritos exclusivamente para fins pedagógicos, como, por exemplo, a convite de uma editora na elaboração de manuais, como foi testemunhado pela Professora Estagiária nas apresentações dos novos projetos editoriais para os manuais de quinto ano, o sentido de inovação e a criatividade dos autores e até dos docentes poderão vir a ser comprometidos, caso optem apenas por seguir os materiais criados propositadamente e disponibilizados pela escola e pelas editoras. Todavia, a invisibilidade atribuída à arte nos parâmetros definidos nacionalmente não inviabilizava a exploração de elementos artísticos que fossem ao encontro das aprendizagens e dos objetivos estabelecidos, dado que os docentes têm autonomia e flexibilidade para desenvolver recursos e materiais didáticos apelativos e artisticamente vinculativos, modificando o modo tradicional de se perceber uma aprendizagem.

Relativamente às Aprendizagens Essenciais de Inglês e de Português do quinto ano (DGE/ME, 2018a e 2018b), verifica-se uma evolução na valorização da arte na educação, visto que se decretou ser obrigatório incluir na lecionação capacidades, aptidões e atitudes que devem ser desenvolvidas por meio das “sugestões de ações estratégicas de ensino” (DGE/ME, 2018a, p. 5) para cada tópico a abordar curricularmente já orientadas para o PASEO. Para o quinto ano, as possibilidades são mais limitadas do que para o sexto ano em Inglês, sendo referidos apenas canções, textos audiovisuais e atividades de *Show & Tell*, muito em detrimento do nível associado a este ano, o A1, segundo os parâmetros definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Ministério da Educação/Gaeri, 2001). Para o Português, as Aprendizagens Essenciais apresentam e promovem a leitura integral de textos literários narrativos, líricos e dramáticos, bem como a escrita de textos narrativos integrando as categorias inerentes à narrativa em ambos os anos, a análise do sentido conotativo das palavras e expressões, as representações teatrais, as declamações, a escrita criativa e as apresentações orais, por exemplo. O próprio Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Ministério da Educação/Gaeri, 2001, p. 21) não especifica a educação pela arte, mas admite

esta possibilidade, dado que é um dos documentos que mais se centra no aluno, pois considera que o ensino deve ter em conta as “necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes”. Não obstante, nos temas de comunicação, apontam-se expressões artísticas como o cinema, o teatro, a música, além de se mencionar a relevância dos concertos, das exposições e dos museus (Ministério da Educação/Gaeri, 2001, p. 84). Aquando dos usos estéticos da língua, destacam-se o canto, as rimas, a banda desenhada, as peças de teatro, a poesia, entre outras atividades promotoras de espírito crítico, criativo e estético (Ministério da Educação/Gaeri, 2001, pp. 88-89). Ainda se estabelece que o aluno deve ser “capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.” (Ministério da Educação/Gaeri, 2001, p. 114), além de ter de se desenvolver interculturalmente, explorando as diferentes formas de expressão das culturas e dos povos (Ministério da Educação/Gaeri, 2001, p. 150). Esse apelo à interculturalidade também se demonstra na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que tem como objetivo integrar

Um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (Monteiro et al., 2017, p. 1)

Neste documento encontramos os domínios a desenvolver, divididos em três grupos, sendo que o primeiro é obrigatório para todos os ciclos de ensino, enquanto o segundo deve ser explorado em pelo menos dois ciclos do Ensino Básico e o terceiro tem um carácter opcional para qualquer ano de escolaridade. É no grupo 1 que se integra a interculturalidade, os direitos humanos (civis, económicos, políticos, sociais, culturais e solidários), a igualdade de género, o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental e a saúde, especificando-se a alimentação, o exercício físico, a promoção da saúde e a saúde pública. Já no grupo 2 estão presentes a sexualidade, os *media*, o risco, as instituições e participação democrática, a segurança rodoviária, a literacia financeira e a educação para consumo. Ao grupo 3 pertencem o empreendedorismo, o mundo do trabalho, o bem-estar animal, o voluntariado e a segurança, a defesa e a paz. Embora a maioria dos domínios citados não se relacionem diretamente com a arte e com os produtos e com as criações artísticas, todos podem ser trabalhados numa vertente estética e crítica, utilizando o que a arte proporciona para enriquecer as aprendizagens relacionadas com a educação para a cidadania, inculcando nos alunos a curiosidade, a reflexão e a inovação (Monteiro et al., 2017, p. 8), valores comumente propagados no mundo artístico e

criativo, que coloca a realidade muitas vezes em causa e no centro das expressões artísticas, como a escrita, a música ou até mesmo a arte digital ou a comunitária.

Quanto ao PASEO, o apelo à expressão artística está incorporado em algumas das áreas de competências definidas por Monteiro et al. (2017, p. 11), como a Sensibilidade Estética e Artística, o Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Linguagens e Textos e Consciência e Domínio do Corpo. A primeira área mencionada refere que os alunos devem desenvolver aprendizagens para “reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais”; “experimentar processos próprios das diferentes formas de arte”; “apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais”; “valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” (Monteiro et al., 2017, p. 28).

Com este Relatório pretende-se partilhar e refletir sobre uma planificação e execução letivas pensadas para que os discentes aprimorassem o seu sentido estético, conseguindo argumentar, refletir e comparar diferentes produções artísticas consoante os contextos em que se inserem; mobilizassem técnicas e recursos enquanto criadores, intérpretes ou apenas como público apreciador e capaz de destacar alguns aspetos simbólicos inerentes às atividades culturais ou tão somente que extraíssem da experiência estética a sensação de bem-estar que reforça a autoconfiança e os vínculos interpessoais sem os quais a educação não se salda pelo sucesso escolar pretendido. Estas intenções complementam-se com as competências relativas ao Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, uma vez que se almeja que os estudantes pensem de forma abrangente e profunda, observando e analisando as experiências ou ideias que lhes surgem, defendendo a sua posição. Além disso, estes devem “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem” (Monteiro et al., 2017, p. 24), de modo a aperfeiçoarem a “imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade” (Monteiro et al., 2017, p. 24). Na ligação com as línguas e a sua aprendizagem, o objetivo é apetrechar os estudantes de capacidades para “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” e para criar “diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos” (Monteiro et al., 2017, p. 21). Em relação à Consciência e Domínio do Corpo, os alunos devem “realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes

circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço”, podendo esta competência ser fomentada por meio da criação e da expressão artística.

O último documento analisado foi o Plano Nacional das Artes (PNA) que estabelece premissas e valores fulcrais na relação entre arte e vida, ludicidade e liberdade, incerteza e criatividade, múltiplas linguagens e inclusão, sensibilidade estética e pensamento interdisciplinar e transdisciplinar. Estes conteúdos corroboram uma educação pela arte complexa e frutífera, uma vez que, segundo Sophia de Mello Breyner, citada no Plano Nacional das Artes (Vale et al., 2019, p. 17), “(...) A cultura não existe para enfeitar a vida, mas sim para a transformar – para que o homem possa construir e construir-se em consciência, em verdade e liberdade e em justiça (...)”. Logo, no decorrer do Estágio Pedagógico em Línguas tornou-se natural evocar estes valores e expandi-los no ambiente escolar.

1.2. Tipos de arte

Como a arte é uma manifestação multifacetada que abrange múltiplas formas criativas de expressão, é elementar agrupar os diferentes tipos de arte em algumas categorias principais – artes plásticas, artes performativas, artes decorativas, artes digitais e artes literárias –, de modo a clarificar as complexidades das manifestações artísticas segundo as suas características principais e específicas. Esta divisão ainda corrobora a diversidade e a inclusão que a arte permite, sendo que a inovação e a interdisciplinaridade entre categorias são a chave para criações de arte arrojadas, revolucionárias e atuais.

O termo “artes plásticas” remonta para a criação de formas táteis bidimensionais ou tridimensionais com qualidade maleável e manipulável dos materiais utilizados. Segundo Sousa (2003, p. 19), à expressão plástica estão intimamente ligados os materiais, as formas e as cores por meio de processos sensoriais de autoexpressão que permitem a comunicação e a interpretação do mundo à nossa volta. Dessa forma, optou-se por rejeitar o termo “artes visuais”, visto que, embora pareça ser um termo equivalente a “artes plásticas”, as artes visuais abrangem mais formas de arte, pois a esta noção cabem todos os tipos de arte que são percebidos e compreendidos por meio da visão. Acredita-se que, nesta perspectiva, a classificação não seria tão detalhada, descartando-se conceitos essenciais, dado que às artes visuais se misturam as artes plásticas com as performativas e até mesmo com as literárias, as digitais e as decorativas. Neste enquadramento, às artes plásticas pertencem a pintura, a escultura, o desenho, a gravura e a fotografia. De acordo com Berdet (2007), citado em Nunes

(2019, p. 24), a pintura “contribui para educar o gosto e melhora a sensibilidade estética do aluno, enriquece o vocabulário, permite um conhecimento de sistemas culturais passados e presentes” e “permite conhecer a mitologia, a religião, a literatura”. Já a escultura pode ser explorada pelo seu peso cultural, pois existem elementos emblemáticos associados a divindades, líderes políticos e/ou outras figuras históricas e marcantes. Relativamente ao desenho, para Sousa (2003, p. 195), é “a forma mais natural e elementar de expressão plástica da criança”. Para Rainho (2018, p. 30), “a fotografia não é simplesmente uma fonte, por meio da qual são observados os modos de vestir, os tipos de roupa e os códigos vestimentares, mas, também é objeto de produção de sentido social”, logo é uma forma artística a se apostar ao longo do Estágio Pedagógico em Línguas.

O teatro, o cinema, a dança e a música pertencem às artes performativas, já que são geralmente apresentadas ao vivo perante um público. Estas apresentações costumam englobar uma maior quantidade de artistas simultaneamente com uma participação ativa e significativa na construção de uma história quer seja através de uma peça de teatro quer de uma curta ou longa-metragem, às coreografias ou às canções, consideradas por muitos como o tipo de arte mais popular e acessível. Segundo Nunes (2019, p. 21),

O cinema atingiu uma evolução técnica altamente sofisticada tendo conquistado ao longo da sua popularidade, um espaço significativo compreendendo temas gerais de cariz científico, filosófico, histórico, poético ou culturais, conjugando não apenas a sonoridade e a leitura, mas também a imagem em movimento. Criando a sua própria linguagem suplantou muitas outras artes.

Nesse sentido, a seleção e a adaptação deste tipo de arte é fundamental para que as aprendizagens sejam de facto aprendidas, logo o professor deve contextualizar as obras escolhidas, demonstrando a sua relevância e relação com o currículo. Do mesmo modo, pode-se referir o teatro, pelas semelhanças que apresenta em relação ao cinema. A teatralização promove o desenvolvimento de capacidades de expressão verbal e não verbal, estimula a criatividade ao se interpretarem personagens e situações diferentes, melhora a colaboração e a entajuda entre os intervenientes, aumenta a confiança e a autoestima dos atores e permite a exploração de questões sociais, identitárias e culturais, num sentido de empatia, compreensão e inclusão pela diferença e pela alteridade.

Também a dança e a música são tipos de arte comuns na vida da sociedade pela carga emotiva que ambas acarretam, capazes de provocar e chocar a audiência. Segundo Nunes (2019, p. 18), “a música propicia o relaxamento, a memorização, o conhecimento linguístico, cultural, ético, emocional (...), tendo, desta forma, um papel central na preparação ambiental

para a aprendizagem de uma nova língua”. Associar uma dança ou música a um sentimento é natural, tal como a memorização das nossas letras favoritas se torna inevitável, o que demonstra que a música pode ser uma estratégia cognitiva e afetiva para aprendizagens significativas e vantajosas. Associando o currículo ao quotidiano, aprofunda-se a noção que a escola transmite mais do que mero conhecimento académico, capacitando o aluno com competências e qualidades essenciais para a sua vida extraescolar.

Noutro campo, e para Barreira (2013, p. 15),

A noção de arte decorativa ou arte ornamental está intimamente relacionada com a decoração de objetos e de espaços. Não fazendo parte da constituição do objeto em si, é algo que se acrescenta no intuito de embelezar, tornar agradável ou mesmo atribuir aos objetos valores estéticos que vão para além da sua função habitual e utilitária.

Podemos encontrar este tipo de arte no mobiliário, na tapeçaria, na cerâmica, no mosaico, nos vidros, no vestuário e na joalheria. Esta abrangência despoleta várias formas de expressão que agradam a um leque vasto de público.

As artes digitais, tal como o termo indica, recorrem à tecnologia digital para criar e construir obras de arte. É um dos tipos de arte mais recente e vanguardista que tem alcançado espaço à medida que as novas tecnologias se vão desenvolvendo e vingando. Segundo Marcos (citado em Veiga, 2020, p. 30), “a arte digital é a arte que explora o meio digital (ferramentas, tecnologias e conteúdos) enquanto processo ou ferramenta de criação, como produto final (conteúdo informativo e suporte), ou como tópico artístico”. Dentro deste espectro incluem-se as ilustrações digitais, as animações (2D e 3D), o design gráfico, a realidade virtual e a aumentada. Ainda se pode mencionar a arte interativa que reage à interação do espetador por meio de gestos, sons e movimentos, como os jogos ou as aplicações em diversos aparelhos eletrónicos.

Por fim, a literatura constitui o último tipo de arte e que está subjacente à aprendizagem das línguas. Pela sua riqueza de géneros e modos, a literatura contém inúmeras potencialidades que podem e devem ser transportadas para o ensino. Seja através da poesia, da prosa, dos ensaios, dos contos, dos romances ou das novelas, o estudo literário contribui para a exploração de temas universais, como o amor, a amizade, a rivalidade e a morte. Segundo Sousa (2013, p. 17), “a literatura é de importância vital para o desenvolvimento de literacia do aprendente, na medida em que promove a mobilização da sua capacidade de interpretação e a associação de conceitos, vocábulos, estruturas sintáticas, e de elementos socioculturais e estilísticos”.

1.3. Educação pela arte

Sendo que “a arte e a linguagem, capacidades distintivas do ser humano, ajudam a nos comunicarmos, a nos conhecermos e a nos relacionarmos” (Fernández-Cao et al., 2023, p. 9), privilegiar uma educação voltada para a arte e para a sua expressão torna-se vital, mesmo nas disciplinas que não se dedicam, à partida, exclusivamente a uma educação artística, como o Português e o Inglês, se comparadas à área das Expressões no 1.º Ciclo do Ensino Básico e à Educação Visual, à Educação Tecnológica e à Educação Musical no 2.º Ciclo. Dessa forma, demonstra-se o papel da arte na vida do ser humano, não sendo diferente na escola, logo os espartilhos e as barreiras entre o que deve ser ensinado numa disciplina e não noutra devem ser desmistificados e adaptados à realidade de cada docente e, principalmente, de cada turma, de acordo com os seus interesses, preferências e necessidades. A escolha deste tema como centro do Estágio Pedagógico surge de certo modo como uma tentativa de “defender a inserção das artes no currículo pelo impacto que têm na aprendizagem de outras áreas curriculares” como “sintoma da desvalorização da importância da educação artística por si própria e indício da hierarquia que atualmente existe nas disciplinas curriculares” (Falcão et al., 2021, p. 80). Implementar atividades artísticas na aprendizagem das línguas é dignificar a educação artística, criando-se pontes entre disciplinas e conteúdos programáticos, tal como sugere a noção de interdisciplinaridade que, para Leff (2000, p. 33), “tem sido definida como uma estratégia que busca a união de diferentes disciplinas para tratar um problema comum”. Segundo Vaideanu (2006, p. 169), a interdisciplinaridade não exclui a disciplinaridade, “o que se faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver”, alargando a visão que se tem do mundo e das áreas que o compõem. A integração curricular e a colaboração entre docentes passam a ser o foco, tendo em vista aprendizagens mais significativas e únicas. No entanto, a integração deve transbordar um âmbito restrito, isto é, deve alcançar os Encarregados de Educação, a comunidade educativa e os alunos, desenvolvendo-se o espírito crítico, a participação ativa e responsável e o respeito universal.

De acordo com Pombo (1993, p. 31), no final da década de noventa,

Em educação, torna-se igualmente essencial que os professores de diferentes áreas trabalhem em conjunto e, com a participação dos alunos, se congreguem em torno de problemas comuns, decidindo tarefas, explorando modalidades de comunicação,

exercitando processos meta-comunicativos. Só assim o trabalho interdisciplinar poderá ajudar a ter uma melhor compreensão das disciplinas, numa multiplicidade de maneiras e a, simultaneamente, desenvolver uma mentalidade aberta em relação aos outros.

À educação artística associa-se o aspeto lúdico e motivador das aprendizagens pelo investimento em fugir ao convencional e ao colocar o aluno no centro do seu desenvolvimento, atribuindo-lhes liberdade e espaço para criar, movido pelas suas vontades e pela sua imaginação. No Plano Nacional das Artes (Pires do Vale et al., 2019, p. 17), na secção dedicada à ludicidade e à liberdade, admite-se que “emocionar-se e divertir-se não podem estar em oposição a aprender e a conhecer”. Além disso, salienta-se que

As práticas artísticas podem renovar os processos pedagógicos, evitando uma lógica instrumental do uso das artes e a sua domesticação. Desse modo, articulando a educação e a cultura (no plural), poderemos potenciar a experiência de um «espaço franco», onde se valorize a contemplação, o lúdico, a descoberta, a gratuidade e a liberdade. (Pires do Vale et al., 2019, p. 17)

Brincar, nesse sentido, é sinónimo de movimentação, de adaptação e de imprevisibilidade que, para Neto (2020, p. 37), se resume pela “vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros. Além disso, o mesmo autor relembra a etimologia da palavra, ou seja, revela que “brincar” deriva de *brinco* que por consequência derivou de *vinculum* (laço), diferenciando-a de jogo que ao derivar de *jocare* se debruça sobre o “recreio de espírito, distração e divertimento, astúcia, fingimento e luta” (Neto, 2020, p. 37), exaltando-se, por isso, o carácter exploratório, motivador, imaginário, libertador e autónomo do jogo e das características lúdicas a ele associadas que se transportam para as expressões artísticas pelas similaridades que possuem. Tanto a ludicidade como a arte potenciam o desenvolvimento físico e mental do ser humano, preparando-os para os desafios do mundo moderno que requer deles resiliência, empatia, espontaneidade e autonomia. De facto, um dos descritores operativos associados ao “Desenvolvimento pessoal e autonomia” é o seguinte: “Os alunos desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios. São confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem de médio e longo prazo, com base nas suas vivências e em liberdade” (Oliveira Martins et al., 2017, p. 26). Simultaneamente, pretende-se que os alunos se relacionem entre si por meio de “grupos lúdicos, desportivos, musicais, artísticos, literários, políticos e outros, em espaços de discussão e partilha, presenciais ou à distância” (Oliveira Martins et al., 2017, p. 25), logo os docentes devem igualmente investir no trabalho cooperativo como estratégia para

adequar o comportamento dos estudantes em momentos de colaboração, de partilha e de competição, entendendo que cooperar é “mais do que estar perto dos colegas a discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2008, p. 14). Ensinar recorrendo à criação e à expressão artística é incorporar no ensino outros métodos eficazes e atuais que almejam o desenvolvimento de competências ao conceder importância ao aluno e ao permitir que este explore, investigue e se expresse livre e conscientemente.

Educar pela arte poderá também ser sinónimo de educar para a cidadania e para a interculturalidade, uma vez que se estabelece um diálogo entre o “eu” e o “outro”, de modo a negociar significados, a desmistificar preconceitos, a apreciar a complexidade humana, a debater opiniões e a compreender o mundo atual como global, intercultural e rico. Segundo Buoro (1988, p. 33), “a finalidade da Arte na educação é propiciar uma relação consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo [para a] formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade”. Assim, o contacto com o lado mais artístico dota o aluno de ferramentas fulcrais para a construção de cidadania e de consciência social, assentes na interculturalidade, que supera o multiculturalismo que promove o respeito e admite a presença de culturas diferentes num só ambiente, mas que não obriga a intersecção entre elas. Como afirma Alvarado (2003), o conceito de interculturalidade incentiva o diálogo e a convivência com realidades culturais divergentes, logo os conflitos que poderão emergir desse contacto com a diferença são ultrapassáveis, caso exista empatia, solidariedade, confiança ou, como resume Lopes (2012, p. 68), através da promoção de civilidade.

Viver numa ilha poderá, à partida, afastar os jovens da diversidade cultural, identitária e artística mundial. Não obstante, a realidade insular foi também tocada pela heterogeneidade cultural resultante da presença de vários migrantes que escolheram São Miguel como destino de acolhimento; logo, cabe ao professor ser o veículo para a consciência da diversidade cultural e o mediador dessa realidade intercultural, inculcando princípios-base de cidadania nas suas práticas educativas, recorrendo à arte para dar vida ao mote “*Living Together as Equals in Dignity*” (Conselho da Europa, 2018). De facto, as migrações não são o único aspeto intercultural na escola; contudo, segundo o Instituto Nacional de Estatística (2022, p. 130), “em 2022 eram 781 247 as pessoas estrangeiras com título de residência: 409 258 homens e 371 989 mulheres, um crescimento de 11,8% relativamente a 2021 (698 536)”. Estes dados demonstram que Portugal é cada vez mais heterogéneo e a escola deve integrar essa diversidade nas práticas e nas problemáticas abordadas, uma vez que, segundo Schmitz (1982, citado em

Piletti, 2004, p. 17), a escola deve tornar-se “um lugar, um ambiente, em que as crianças ou jovens se reúnem entre si e com educadores profissionais, para tomarem consciência mais profunda de suas aspirações e valores mais íntimos e mais legítimos (...), a partir de aprendizagens significativas”. Nesse prisma, atribui-se uma vertente pragmática à arte, capaz de reconstruir a sociedade, extrapolando a visão da “arte pela arte”. As questões raciais, étnicas, identitárias e as restantes relacionadas às minorias serão desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico em Línguas à luz da Educação Artística e dos produtos culturais que se lhe interligam.

Em paralelo a estes temas, a discussão entre democratização da cultura e a democracia cultural demonstra-se relevante. A democratização da cultura foi um primeiro passo para que todos tivessem acesso aos bens culturais, num esforço de se eliminar barreiras físicas, económicas, políticas e sociais, entre cidadãos e atividades e produtos culturais, sem estes serem controlados pelas elites e pelas hierarquias simbólicas, construídas socialmente e que detiveram por décadas o controle do que se considerava alta cultura e cultura de massas. Assim, esta conceção quebra o paradigma da cultura erudita, promovendo a diversidade cultural, o respeito, a inclusão e, principalmente, a acessibilidade à cocriação. Esse acesso equitativo aproxima pessoas que não estavam no centro, como as minorias, disponibilizando, por exemplo, entradas gratuitas e eventos em espaços públicos. Conclui-se, portanto, “que a cultura não é apenas um bem de consumo, mas também um espaço para que os cidadãos possam formar a sua própria cultura” (Lopes, 2009, p. 5). Estas noções são, entretanto, ampliadas e melhoradas quando se aborda o significado e as implicações da democracia cultural, pois não apenas se facilita o acesso a bens e a experiências culturais, como se promove de forma ativa e se incentiva a participação cultural, isto é, a comunidade tem poder nas decisões tanto a nível das programações, dos recursos e das políticas culturais, influenciando a forma como se produz e consome a cultura, descentralizando a hierarquia que anteriormente predominava. Há, por isso, espaço para a valorização das culturas marginalizadas para que estas se empoderem, ocupando cargos elementares nesta máquina de produção de cultura, como artistas, produtores ou empreendedores, estabelecendo-se uma sinergia assente na colaboração e na cooperação que tem em vista a participação ativa e impactante neste meio. Tal como afirma Lopes (2009, p. 5), “a acção cultural é doravante encarada de baixo para cima e de dentro para fora, a partir das necessidades e aspirações das populações”, atestando igualmente que este “*empowerment*, com clara ressonância marxista, pretende transformar os sujeitos em protagonistas activos da sua própria história sem perder, todavia, o enfoque privilegiado do quotidiano: das suas tensões, experiências e pulsões” (Lopes, 2009, p. 6). Admite-se, ainda, que a democracia cultural não é

imaculada, contendo fragilidades e algumas contradições inevitáveis, porém a sensibilização e a mediação do conflito são passos fulcrais para se atingir o que se pretende idealmente, criando “socialmente as condições para a emergência das questões” (Lopes, 2009, p. 11) que naturalmente surgem e continuarão a surgir.

No ensino da língua materna e da língua estrangeira existem diferenças marcantes que levam à adoção de estratégias e de métodos variados e frutíferos para cada uma das línguas. Neste caso, o Português assume-se como primeira língua, ou seja, aquela que foi aprendida desde a nascença, com um maior grau de exposição e familiaridade ao longo da nossa vida. A urgência para comunicar e para compreender o mundo impulsiona esta aprendizagem na infância, uma vez que, segundo Spratt et al. (2011, p. 67 – Tradução Livre), “os bebés aprendem a língua ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades cognitivas (os processos mentais envolvidos no pensamento, na compreensão ou na aprendizagem)”. Para além disso, a ligação com a família, a constante interação e a construção “*in chunks*” (Spratt et al., 2011, p. 68) da língua influencia o ensino e o aprofundamento desta na escola ao longo dos Ciclos, dado que é nesta instituição que a reflexão, a assertividade e a correção se materializam, visto que no seio familiar as crianças são raramente corrigidas, assimilam erros e certas incorreções típicas de um registo informal e descontraído, tendo a oportunidade de experimentar a língua de forma leve e descomplexada. Já a aprendizagem de uma segunda língua, como o Inglês, tendo como centro a sala de aula e sendo o professor o veículo principal de informação e da aquisição da linguagem e da capacidade de comunicação, acarreta outras preocupações e obstáculos, como o facto de a aprendizagem ser mais tardia, iniciando-se apenas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, logo a exposição é comprometida, o foco debruça-se sobre as estruturas e o vocabulário específico, através de atividades controladas e pouco espontâneas, com o intuito de estar gramaticalmente correto, além de não se diversificar o interlocutor, isto é, os discentes comunicam ou com o docente ou com os pares. De acordo com Spratt et al. (2011, p. 68 – Tradução Livre), “os professores variam na quantidade de elogios ou de encorajamento que dão aos alunos e o aluno pode receber pouca atenção individual do professor e não interagir muito”, logo acredita-se que a implementação de atividades artísticas poderá colmatar esse obstáculo, explicitando a relevância dos conteúdos e personalizando os materiais ao conjunto de estudantes para que possam desenvolver as suas capacidades linguísticas e comunicacionais de forma significativa, motivadora e aprazível.

Segundo Piccardo (2014, p. 35 – Tradução Livre), tendo por base o Quadro Europeu Comum de Referência do Instituto para as Línguas, a premissa para o ensino das línguas é que o “aprendente é visto como um agente social que atua no e sobre o seu ambiente e é, por sua

vez, influenciado por este ambiente”. Assim, é fundamental compreender que “a aprendizagem de línguas não acontece no vazio; acontece sempre em relação a um contexto que cada indivíduo percebe de forma diferente, com base na sua própria experiência de vida, expectativas, conhecimentos prévios e disposição” (Piccardo, 2014, p. 35 – Tradução Livre). Isto é materializado por meio da exploração da diversidade cultural e pela consciência de que na sociedade atual coexistem diferentes culturas com línguas e costumes diversos, o que motiva a aprendizagem do outro através do diálogo e do entendimento respeitoso e real do mesmo.

A interculturalidade aliada ao ensino das línguas é um ponto a não descuar, recorrendo a processos de *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima) para desenvolver as competências nos alunos. Segundo Nutall (citado em Figueiredo, 2006, p. 135), o processo *top-down* centra-se na experiência dos aprendentes e no conhecimento epistemológico dos mesmos, relacionando o texto ou o conteúdo a esses conhecimentos que já detêm e nas predições que naturalmente fazem. Neste tipo de abordagem, o professor conduz as atividades de aprendizagem por meio de instruções diretas com o intuito de os alunos alcançarem aprendizagens pré-estabelecidas, cumprindo o currículo definido. Embora possa retirar a flexibilidade e exigir um menor envolvimento por parte dos estudantes, a clareza levará a uma maior compreensão de noções mais complexas e teóricas. Na educação pela arte este processo poderá ser útil para ensinar técnicas e contextos históricos dos movimentos artísticos marcantes, além de facilitar o entendimento e a sistematização das regras associadas a cada técnica, movimento ou estilo, aquando do estudo de um produto e posterior criação artística. Já o processo *bottom-up* pode ser comparado a “uma pessoa que observa determinada região com uma lupa, atendo-se a pequenos detalhes” (Figueiredo, 2006, p. 136), dado que a aprendizagem parte do que é perceptível, como páginas, frases, palavras e/ou estruturas para alcançar o mais abrangente e geral. No caso da leitura, por exemplo, Nutall (citado em Figueiredo, 2006, p. 136) crê que os “leitores eficientes empregam ambos os processos *bottom-up* e *top-down* enquanto lêem, alternando de um para outro em um modelo interativo de leitura”. Cabe aferir se o mesmo sucede com a educação das línguas com uma vertente artística. Nesta abordagem *bottom-up*, os alunos devem explorar, experimentar e descobrir ligações que levem ao conhecimento, estando presentes a resolução de problemas e a aprendizagem cooperativa, por exemplo. O professor deve adotar uma atitude mais observadora e facilitadora, guiando o estudante nos seus projetos e atividades mais práticas. Assim, na educação pela arte a criatividade e a inovação são incentivadas, com base na comunicação, na autonomia, na reflexão e na crítica. Em qualquer disciplina, incluindo o Português e o Inglês, a introdução mais técnica típica do *top-down* deve ser acompanhada de projetos exploratórios e práticos, nos

quais se demonstra o que se aprendeu (*bottom-up*). Também se poderá recorrer a atividades e projetos interdisciplinares com cada disciplina a abordar um processo diferente, segundo as suas características e a finalidade pretendida. Neste sentido, a importância do *feedback* contínuo está clara, pois, de acordo com Paiva et al. (2021, p. 90),

O *feedback* é compreendido como sendo uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e de aprendizagem, destacando-se pela sua importância nas relações interpessoais que ocorrem entre o aluno e o professor, devendo ser praticado de forma contínua e sendo sempre aprimorada.

Desta forma, os estudantes podem refletir sobre as suas atitudes e sobre as suas aprendizagens, tendo o docente o papel de motivar, encorajar e demonstrar interesse nas atividades artísticas e nas restantes dinâmicas propostas e desenvolvidas, especialmente atentando na idade dos alunos que sofrem com falta de confiança, insegurança e medo das críticas, por exemplo, pela constante comparação a que se submetem, impulsionada pelo consumo desenfreado das redes sociais e da tecnologia, desencadeando problemas em vários âmbitos. Tal como afirma Boubeta (citado em Monteiro & Mota, 2021, p. 71): “o uso problemático, apesar de não ser considerado como um transtorno mental, é uma síndrome multidimensional, que se refere a comportamentos impulsivos e repetitivos que consequentemente produzem efeitos sociais, académicos ou profissionais negativos”.

Capítulo II

A educação pela arte: perspetivas dos docentes

- 2.1. Percurso metodológico
- 2.2. Opiniões e conceções partilhadas



2. A educação pela arte: perspetivas dos docentes

2.1. Percurso metodológico

De modo a enriquecer o enquadramento teórico apresentado acima, permitindo uma comparação entre o que é relatado pelos investigadores e pelos estudiosos com o que os professores admitem acontecer nas escolas com base nas suas perceções, perspetivas pessoais e opiniões, procurou-se elaborar um inquérito por questionário *online* destinado aos docentes de línguas da Região Autónoma dos Açores (ver **Anexo I**), para aferir o lugar das artes na aprendizagem das línguas, as vantagens e os desafios subjacentes à integração das artes nas aulas e a necessidade de haver ou não formação específica para professores sobre esta temática. Os dados recolhidos foram analisados e influenciaram e influenciarão a ação educativa da Professora Estagiária não só durante o Estágio Pedagógico em Línguas, mas no seu futuro como docente que se pretende que seja repleto de informação e de reflexão.

Sendo que, para Gil (2008, p. 121), o questionário é “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre acontecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”, tornou-se a opção mais viável e eficaz perante os objetivos inerentes a esta investigação que almejava alcançar uma amostra considerável para poder, assim, comparar resultados, refletir e chegar a algumas conclusões. Este foi elaborado no *Microsoft Forms*, imperando o anonimato e permitindo um maior alcance e uma maior flexibilidade nas respostas, visto que é possível interromper a participação, pausar e retomar mais tarde ou retroceder e mudar uma resposta.

Responderam a este inquérito 48 professores que aceitaram participar nesta investigação, os quais responderam a 19 questões, sendo-lhes garantida a confidencialidade e a transparência. Abaixo encontra-se um quadro que sintetiza as principais informações pessoais dos participantes sem os identificar ou personalizar (ver **Quadro 1**). A partir deste momento, cada participante será nomeado por P1, P2, P3, etc.

Quadro 1 – Identificação dos participantes

	Sexo	Idade (anos)	Ciclo(s) que leciona	Tempo de Serviço (anos)	Língua(s) que leciona
P1	F	31-45	Pré-escolar / 1.º Ciclo	5-10	Português
P2	M	31-45	2.º Ciclo	11-20	Português / Inglês

P3	F	20-30	3.º Ciclo / Secundário	Menos de 5	Português / Inglês
P4	M	20-30	3.º Ciclo / Secundário	Menos de 5	Português / Inglês
P5	F	20-30	2.º Ciclo	Menos de 5	Português / Inglês
P6	F	46-55	3.º Ciclo	11-20	Francês
P7	F	Mais de 55	3.º Ciclo	21-30	Francês
P8	F	31-45	1.º Ciclo	11-20	Inglês
P9	M	31-45	1.º Ciclo	11-20	Inglês
P10	F	20-30	1.º Ciclo	5-10	Inglês
P11	M	46-55	2.º Ciclo	11-20	Português
P12	F	20-30	Pré-escolar / 1.º Ciclo	Menos de 5	Português
P13	M	31-45	3.º Ciclo	11-20	Inglês
P14	F	Mais de 55	3.º Ciclo / Secundário	21-30	Português / Inglês
P15	F	31-45	3.º Ciclo / Secundário	11-20	Português
P16	M	20-30	1.º Ciclo	Menos de 5	Inglês
P17	F	46-55	2.º Ciclo	11-20	Português / Inglês
P18	F	46-55	2.º Ciclo	21-30	Português
P19	F	46-55	3.º Ciclo / Secundário	21-30	Inglês
P20	F	46-55	3.º Ciclo / Secundário	11-20	Inglês
P21	M	20-30	1.º Ciclo	5-10	Português
P22	M	31-45	2.º Ciclo	5-10	Português
P23	F	20-30	3.º Ciclo / Secundário	Menos de 5	Português / Inglês
P24	M	Mais de 55	3.º Ciclo / Secundário	21-30	Inglês
P25	F	31-45	1.º Ciclo	11-20	Português
P26	F	31-45	Pré-escolar	5-10	Português
P27	F	Mais de 55	3.º Ciclo	21-30	Português
P28	F	46-55	Ensino Secundário	21-30	Português
P29	M	20-30	3.º Ciclo / Secundário	Menos de 5	Português / Inglês
P30	F	46-55	3.º Ciclo	21-30	Francês
P31	F	46-55	3.º Ciclo	21-30	Inglês
P32	F	31-45	1.º Ciclo	11-20	Português
P33	F	20-30	1.º Ciclo	5-10	Português
P34	F	20-30	Pré-escolar / 1.º Ciclo	5-10	Português
P35	M	46-55	2.º Ciclo	11-20	Português
P36	M	20-30	3.º Ciclo / Secundário	Menos de 5	Português / Inglês
P37	F	31-45	1.º Ciclo	11-20	Português
P38	F	31-45	1.º Ciclo	11-20	Inglês
P39	F	46-55	3.º Ciclo	21-30	Francês
P40	F	20-30	1.º Ciclo	5-10	Português
P41	F	46-55	2.º Ciclo	11-20	Português / Inglês
P42	F	20-30	1.º Ciclo	Menos de 5	Português
P43	M	46-55	2.º Ciclo	11-20	Português
P44	F	Mais de 55	3.º Ciclo / Secundário	Mais de 30	Português
P45	M	Mais de 55	2.º Ciclo	Mais de 30	Português
P46	F	20-30	Pré-escolar / 1.º Ciclo	Menos de 5	Português
P47	F	46-55	2.º Ciclo	21-30	Inglês
P48	M	Mais de 55	3.º Ciclo / Secundário	Mais de 30	Inglês

De forma mais prática e visual, 69% da amostra pertence ao sexo feminino (33 participantes), enquanto 31% dos participantes selecionaram o sexo masculino (15 participantes), tal como demonstrado na Figura que se segue (ver **Figura 1**). Importa ressaltar a oportunidade dada aos participantes de escolher a opção “outro” ou optar por não responder a esta questão, caso não se sentissem confortáveis.

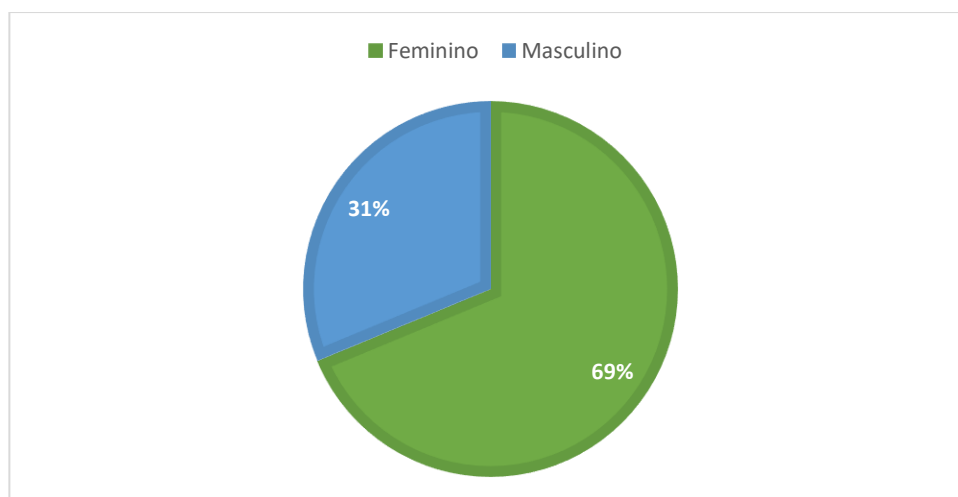


Figura 1 – Sexo dos Participantes

Relativamente à idade, todas as escalas propostas foram selecionadas, prevalecendo a dos 20 aos 30 anos (15 professores), seguida da faixa etária dos 46 aos 55 anos (14 docentes). Os professores com idade entre os 31 e os 45 anos também preencheram o questionário representando 25% da amostra (12 professores), enquanto apenas 7 docentes admitiram ter mais de 55 anos como se comprova na Figura abaixo (ver **Figura 2**).

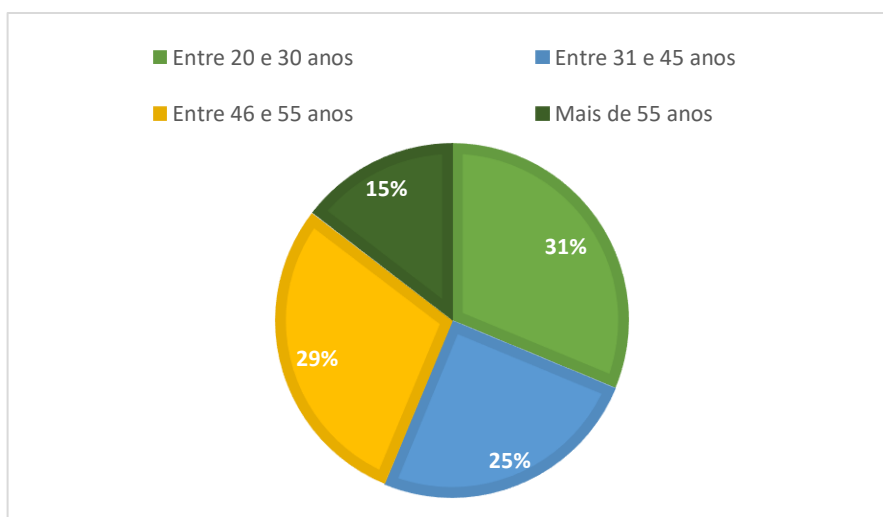


Figura 2 – Idade dos Participantes

Embora a idade possa estar diretamente ligada ao tempo de serviço, esta correlação nem sempre se verificou (ver **Quadro 1**), sendo que até 31 de agosto de 2024 os participantes maioritariamente se encontravam entre os 11 e os 20 anos de carreira (16 participantes) como se demonstra na Figura que se segue. Entre os 21 e os 30 anos de carreira situavam-se 11 docentes, 10 lecionavam há menos de 5 anos e 8 já contavam com 5 a 10 anos de tempo de serviço. Apenas 3 docentes já ensinavam línguas há mais de 30 anos (ver **Figura 3**).

Estes participantes lecionavam ciclos de ensino distintos, compondo uma amostra abrangente e diversa, traduzindo-se em diferentes experiências, logo a importância atribuída por cada docente à educação pela arte poderá ser diferente. A maior percentagem (30%), tal como se comprova na segunda figura abaixo, pertencia ao 3.º Ciclo, seguindo-se o 1.º Ciclo (25%), o Ensino Secundário (20%), o 2.º Ciclo (17%) e, finalmente, o Pré-escolar (8%) – ver **Figura 4**. Uma parte dos participantes (16 professores) lecionava dois Ciclos de Ensino (3.º Ciclo e Ensino Secundário; Pré-escolar e 1.º Ciclo), sendo estes o P1, P3, P4, P12, P14, P15, P19, P20, P23, P24, P29, P34, P36, P44, P46 e P48 (confirmar a informação no **Quadro 1**).

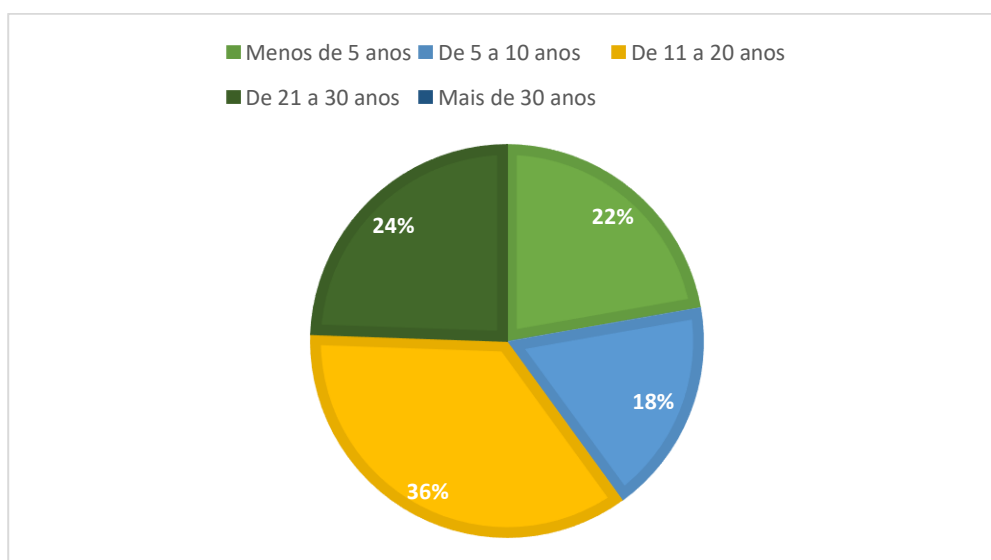


Figura 3 – Tempo de serviço dos Professores inquiridos

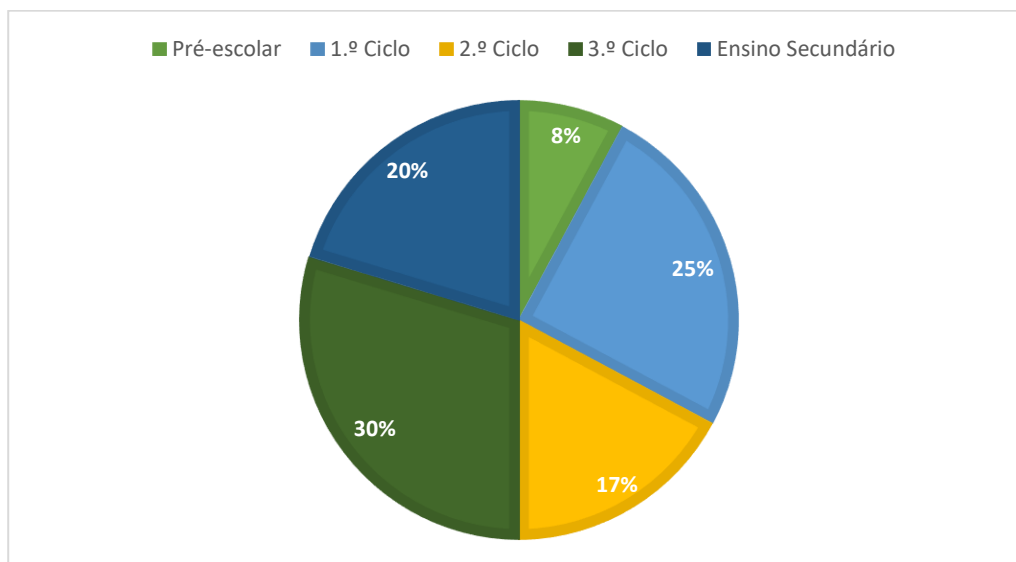


Figura 4 – Ciclo(s) de ensino em que os Professores lecionavam

Para caracterizar detalhadamente a amostra, procurou-se, ainda, aferir que língua ou línguas os participantes lecionavam. Estes dados encontram-se na Figura que se segue e mostram que a maioria ensinava a língua portuguesa (55%), 38% lecionavam a língua inglesa e os 7% dos participantes que escolheram a opção “outro” revelaram ser professores de Francês (ver **Figura 5**).

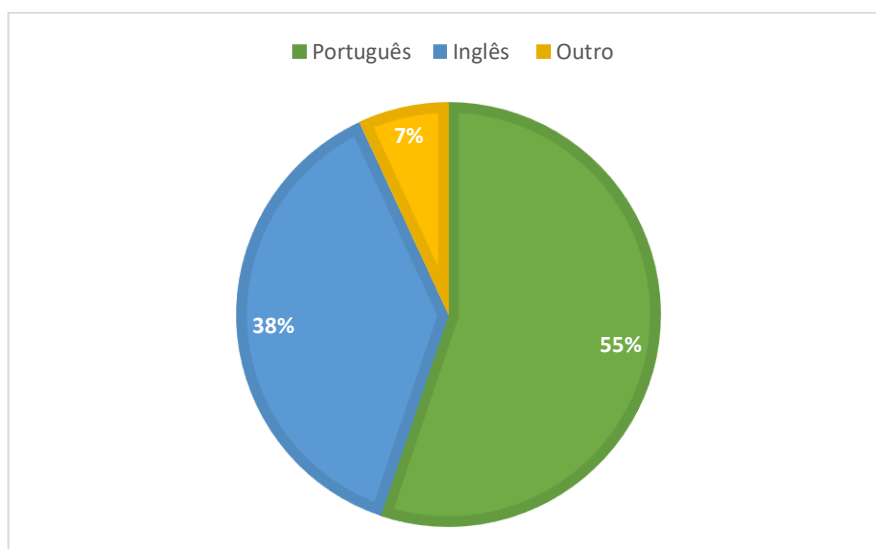


Figura 5 – Língua(s) que os Professores lecionavam

Apesar de nem todos lecionarem mais do que uma língua (conferir **Quadro 1**), o Português e o Inglês poderão ser lecionados simultaneamente no 2.º Ciclo, visto que o Grupo de Recrutamento 220 conjuga estas duas disciplinas, enquanto os Grupos de Recrutamento 300

e 330 representam o Português e o Inglês de 3.º Ciclo e Secundário respetivamente. Os participantes que pertencem atualmente ou ao 300 ou ao 330, por exemplo, acabam por lecionar apenas uma das línguas, porém isto não invalida que em algum momento da sua carreira tenham trocado de Grupo ou transitado entre os dois até pertencerem a algum Quadro de Ilha ou de Escola, tendo de optar por apenas um dos Grupos nessa altura e, por consequência, por uma das línguas.

Após esta apresentação dos dados relativos às características da amostra e dos contextos em que esta se insere, segue-se a análise das concepções dos participantes sobre a arte.

2.2. Opiniões e concepções partilhadas

As questões mais subjetivas e pessoais foram redigidas intencionalmente, visando respostas verdadeiras e sem induzir o participante a assinalar alguma das opções que pudesse ser mais conveniente para a investigação. Assim, 83% dos participantes revelaram ser importante integrar a arte na aprendizagem das línguas, enquanto 17% dos professores não consideraram a arte como uma temática relevante para o ensino e posterior aprendizagem das línguas. Como justificação para a resposta negativa, os participantes referiram a possível distração (*“as artes podem distrair do foco principal que é a aprendizagem linguística”* – P14), a vulnerabilidade que a exposição poderá causar nos alunos (*“distraem os alunos e colocam-nos numa posição vulnerável de exposição”* – P19), o tempo excessivo que se poderá dedicar às artes (*“podem ocupar muito tempo e não permitir lecionar os conteúdos principais como se deve”* – P18) e a falta de fundamento na sua opinião por não terem muita experiência ou por não o terem testado ainda nas suas aulas (P23 e P29). Inversamente, as palavras criatividade, interculturalidade, dinamismo, motivação, diversidade cultural e espírito crítico, por exemplo, foram diversas vezes referidas pela parte dos participantes que respondeu de forma afirmativa à questão colocada. Fora estas opiniões, alguns professores afirmaram considerar a arte essencial pelas seguintes razões:

“As artes permitem dinamizar a aprendizagem das línguas e a dar mais relevância às mesmas.” (referido por P6)

“As crianças empolgam-se mais ao aprender sobre a língua estrangeira.” (referido por P8)

“Aprendizagem mais envolvente e dinâmica.” (referido por P16)

“As artes tornam a aprendizagem mais significativa e ajudam a desenvolver múltiplas competências linguísticas e criativas.” (referido por P17)

“Ampliam a visão de mundo dos alunos.” (referido por P24)

“Aumentam o interesse dos alunos, ajuda-os a compreender a matéria.” (referido por P25)

“Desenvolve a comunicação, a capacidade manual, digital e de inovação dos alunos.” (referido por P40)

Relativamente à efetiva exploração da arte nas suas aulas, 77% dos participantes confessaram que já o fizeram ou que continuavam a investir na arte, contrastando com os 11% que afirmaram nunca o ter feito (P3, P7, P14, P18, P21, P23, P29, P36, P38, P43, P48). Os 6% de diferença entre estas repostas e a anterior leva-nos a acreditar que alguns docentes reconheciam a importância da arte, apesar de não a terem introduzido e trabalhado com as suas turmas ao longo da sua carreira. Tendo em conta as informações do **Quadro 1**, pode concluir-se que a idade e o tempo de serviço poderão ser os fatores que mais influenciam esta respostas por parte dos participantes sem experiência em adotar a arte na lecionação. Os que se situavam entre os 46 e os 55 anos e, principalmente, os docentes com mais de 55 anos, poderão ser mais conservadores e tradicionais, optando por dar ênfase aos conteúdos programáticos sem os interligar com produtos artísticos ou sem incutir nos alunos a liberdade existente na produção e na criação artística. Já os participantes com menos de 5 anos de serviço poderão sentir que não têm a experiência e a desenvoltura necessária para o fazer ou não detêm conhecimento suficientemente sólido para desenvolver esta temática no ensino das línguas.

Comparando as formas de artes que os participantes admitem conhecer melhor e aquelas que exploravam nas suas aulas, algumas respostas foram semelhantes, como a música, a arte digital, a dança, a pintura e o teatro. Os restantes valores foram verdadeiramente díspares, demonstrando que um docente pode conhecer um tipo de arte e não a colocar tanto em prática (cinema, fotografia, literatura, escultura) ou, pelo contrário, embora não conheçam com profundidade a banda desenhada, o desenho e a elaboração de jogos, são formas de arte que dizem utilizar ou que já utilizaram ao longo da sua carreira, como se demonstra nas Figuras que de seguida se partilha (ver **Figuras 6 e 7**).

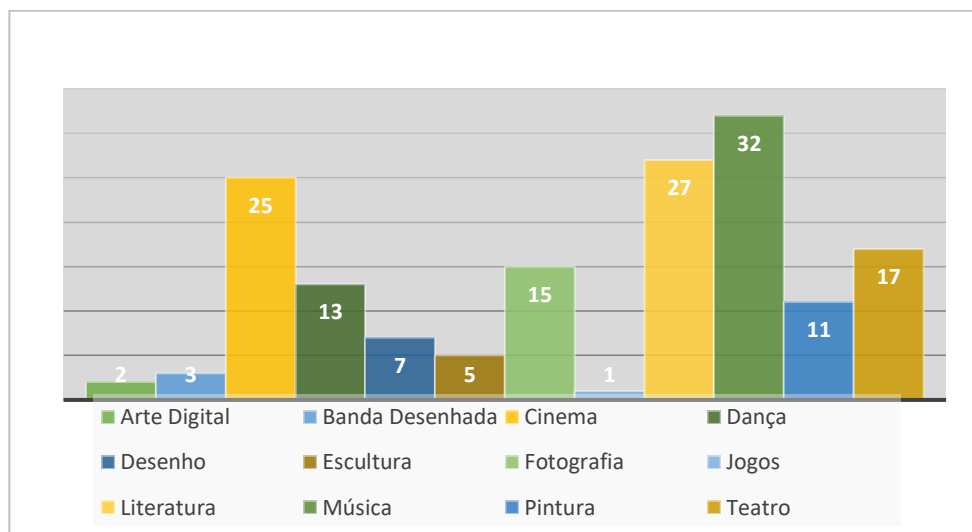


Figura 6 – Formas de arte que os Professores dizem conhecer melhor

Ainda, observando a Figura abaixo, compreende-se que as formas de arte mais apreciadas pelos professores como recursos didáticos foram a música – escolhida por 30 dos 37 participantes que responderam afirmativamente à exploração das artes nas aulas, sendo que os restantes não respondiam à questão, visto que indicaram que nunca o tinham feito –, a literatura – selecionada por 20 professores – e o teatro e o desenho com 15 docentes a escolher também estas opções. A banda desenhada, a dança e os jogos foram eleitos por 13 professores cada, assumindo alguma relevância em relação aos restantes valores apresentados abaixo, dado que estes não representam nem um terço da amostra (arte digital, cinema, escultura, fotografia, pintura), tal como nos é dado a perceber na Figura que se segue (ver **Figura 7**).

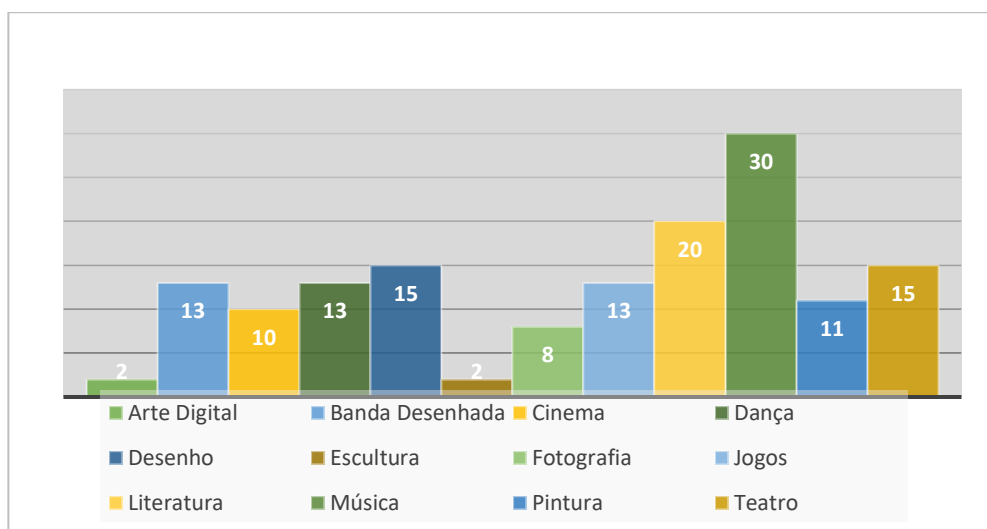


Figura 7 – Formas de arte que os Professores dizem explorar nas suas aulas

De modo a averiguar como é que a integração das artes era desenvolvida pelos participantes, foi feito o seguinte pedido “Indique que tipos de exercícios com uma componente artística aplica nas suas aulas”, que corresponde aos dados recolhidos presentes na Figura que se segue (ver **Figura 8**):

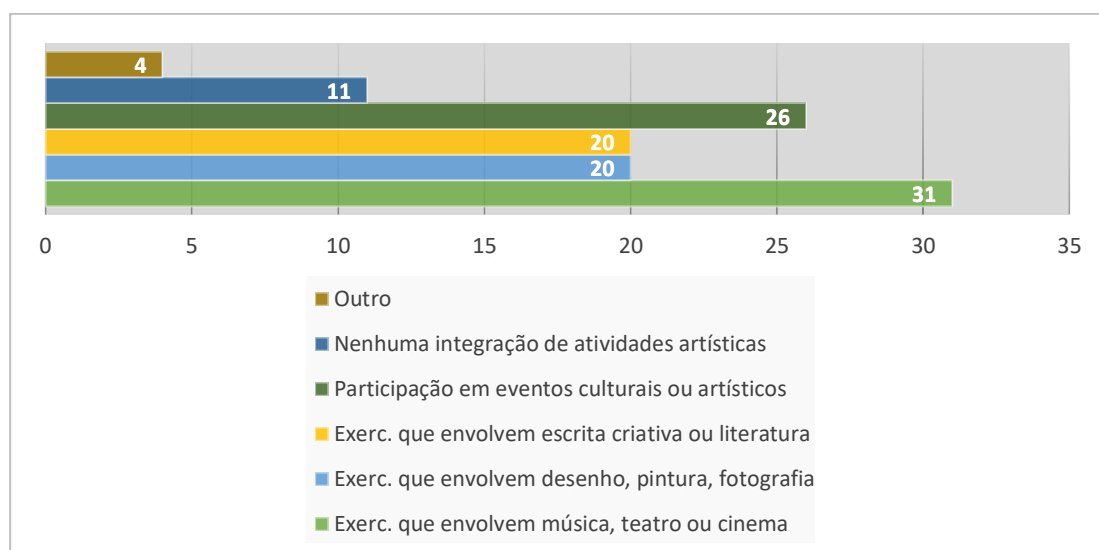


Figura 8 – Exercícios e/ou atividades que os Professores dizem aplicar nas suas aulas

Percebe-se, portanto, que mais de metade dos participantes com experiência nesta temática selecionaram as últimas quatro opções apresentadas na Figura acima (ver **Figura 8**) e apenas 4 optaram por acrescentar informação na opção “outro”. Nesta foram transmitidas as seguintes mensagens:

“Visitas de estudo a monumentos com uma veia cultural forte.” (referida pelo P2)

“Cruzamento de conhecimento com outras disciplinas mais artísticas como EV e ET.” (referida pelo P4)

“Visitas de estudo a museus, coliseus, teatros, etc.” (referida pelo P17)

“Visitas de estudo com cunho artístico.” (referidas pelo P32)

Como as sugestões debruçaram-se sobre a realização de visitas de estudo e da interdisciplinaridade, a Professora Estagiária no seu Estágio Pedagógico decidiu organizar e dinamizar uma visita de estudo na disciplina de Português, além de ter fomentado em ambas as

línguas relações interdisciplinares, como será mencionado e descrito posteriormente nos Capítulos III e IV deste Relatório.

Dentro dos domínios definidos aquando da aprendizagem de uma língua, os professores inquiridos indicaram quais acreditavam ser mais facilitadores das aprendizagens ao incluir na leção atividades artísticas. Assim, através da Figura que se segue (ver **Figura 9**), percebe-se que os participantes afirmaram que a integração da arte é mais eficaz por meio de exercícios de Oralidade (Compreensão Oral e Expressão Oral). Por outro lado, a Gramática foi a menos apontada pelos participantes (6%), tal como nos é dado a perceber na **Figura 9**. Estes dados poderão estar relacionados com a importância extrema dada à Gramática que dificilmente rompe com o tradicional, uma vez que se foca nas regras, exigindo um pensamento mais analítico por parte dos alunos para compreenderem os raciocínios por detrás das normas linguísticas. Já a Oralidade permite maior liberdade e expressividade, baseando-se no dinamismo e na interação, desenvolvendo a capacidade comunicativa dos estudantes, sendo mais natural a integração de elementos artísticos como músicas, dramatizações ou excertos de peças de teatro, por exemplo. A própria natureza da avaliação dos dois domínios é diferente, pois uma envolve respostas mais objetivas, com base no certo ou no errado (Gramática), enquanto a outra pode ser mais flexível, na qual a criatividade é apreciada e valorizada (Oralidade).

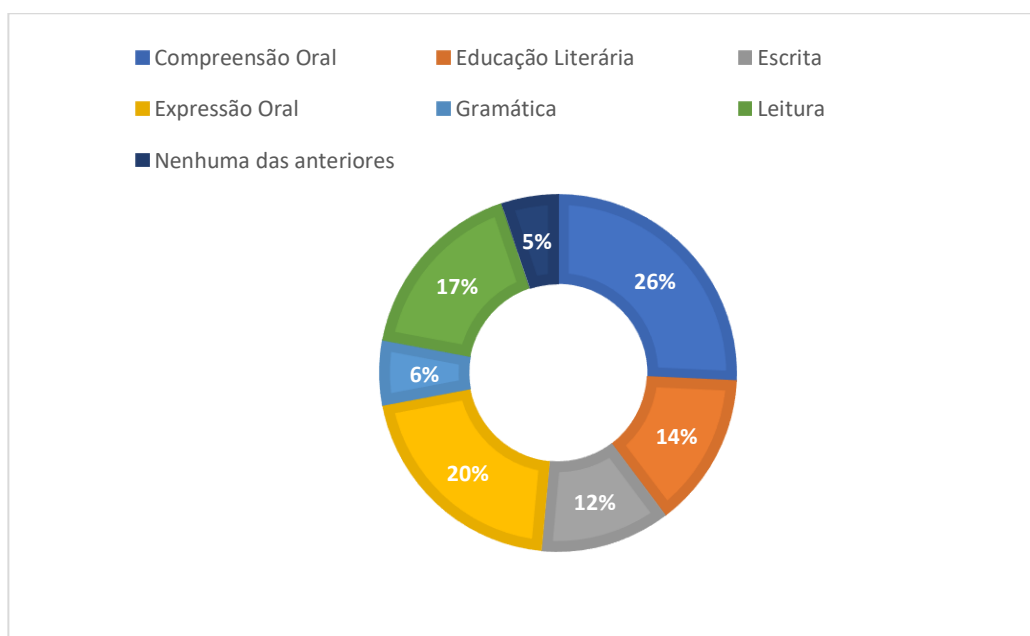


Figura 9 – A eficácia das atividades artísticas aos olhos dos Professores

Relativamente às reações dos alunos face a atividades artísticas, a Figura abaixo demonstra que 15 participantes acreditavam que os seus alunos mostravam entusiasmo e interesse e 18 apresentavam interesse moderado (ver **Figura 10**). Já o P2, ao escolher a opção “outro”, explicou que os alunos demonstravam apreço por estas atividades, embora sentissem alguma vergonha e embaraço inicialmente. Pode-se, portanto, especular o que poderão significar os resultados relativos às opções “são indiferentes” e “mostram interesse”, visto que o questionário não permite aprofundar estas dúvidas que poderão surgir ao analisar os dados.

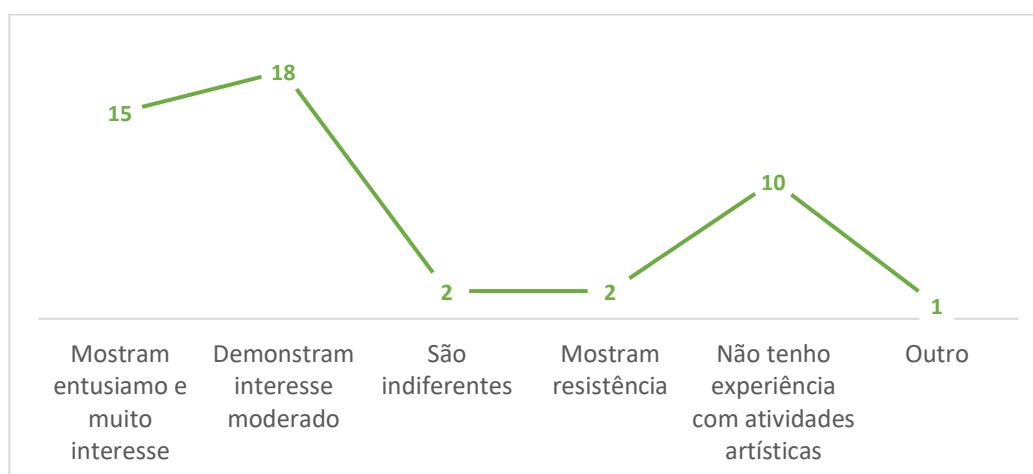


Figura 10 – Reações dos alunos segundo a perspectiva dos Professores

Neste seguimento, foi questionado aos professores inquiridos quais as vantagens e quais os desafios que reconheciam ao recorrer à arte para ensinar o Português, o Inglês ou o Francês. Como aspetos positivos os mais mencionados, tal como demonstrado na Figura abaixo (ver **Figura 11**), foram os seguintes por ordem decrescente: estímulo à criatividade, maior envolvimento dos alunos nas aulas, melhoria na compreensão dos conteúdos, desenvolvimento interpessoal e integração interdisciplinar. Nesse seguimento, na opção “outro”, os testemunhos por parte dos participantes foram os seguintes:

"Desenvolvimento do espírito crítico." (referido por P2)

"Não vejo que faça sentido na iniciação do francês pois os alunos não dominam a língua." (referido por P7)

"Levar à reflexão, a uma tomada de posição." (referido por P30)

"Mais participação e interesse." (referido por P22)

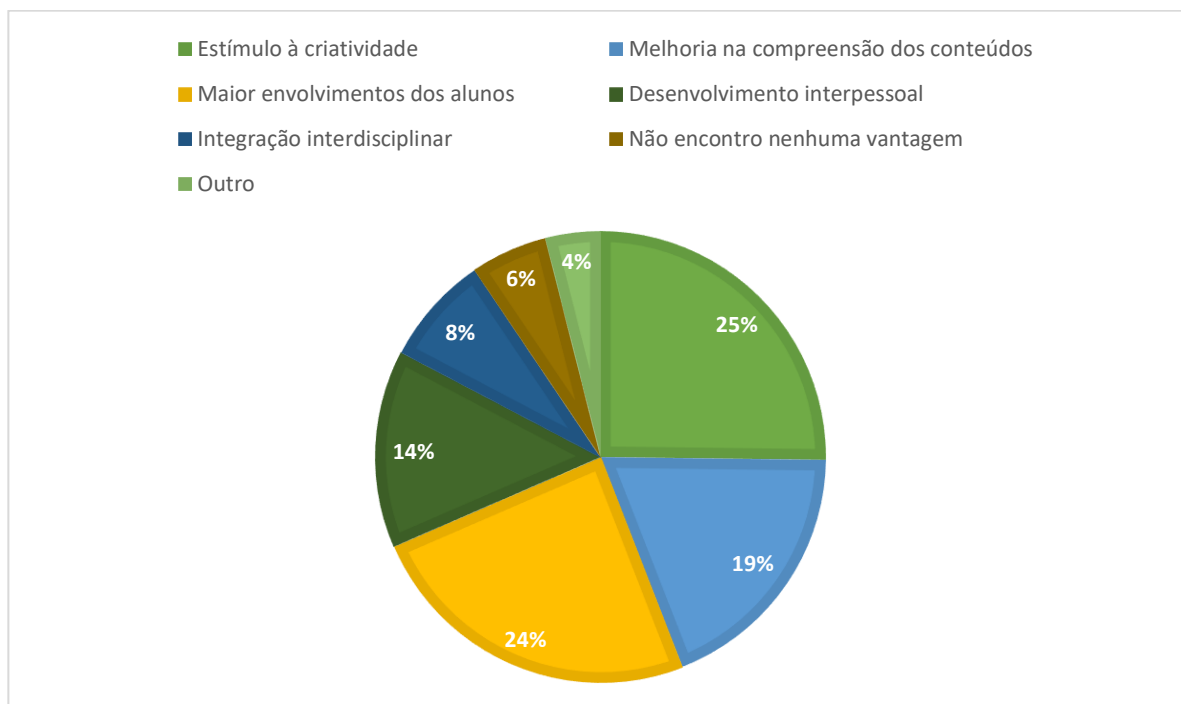


Figura 11 – Vantagens identificadas pelos Professores

Já os desafios identificados – transpostos para a Figura que se segue (ver **Figura 12**) – foram, principalmente, a falta de tempo (31%) e a de recursos (28%), seguindo-se a falta de criatividade (14%), a resistência dos alunos (10%) e a dos colegas de profissão (9%).

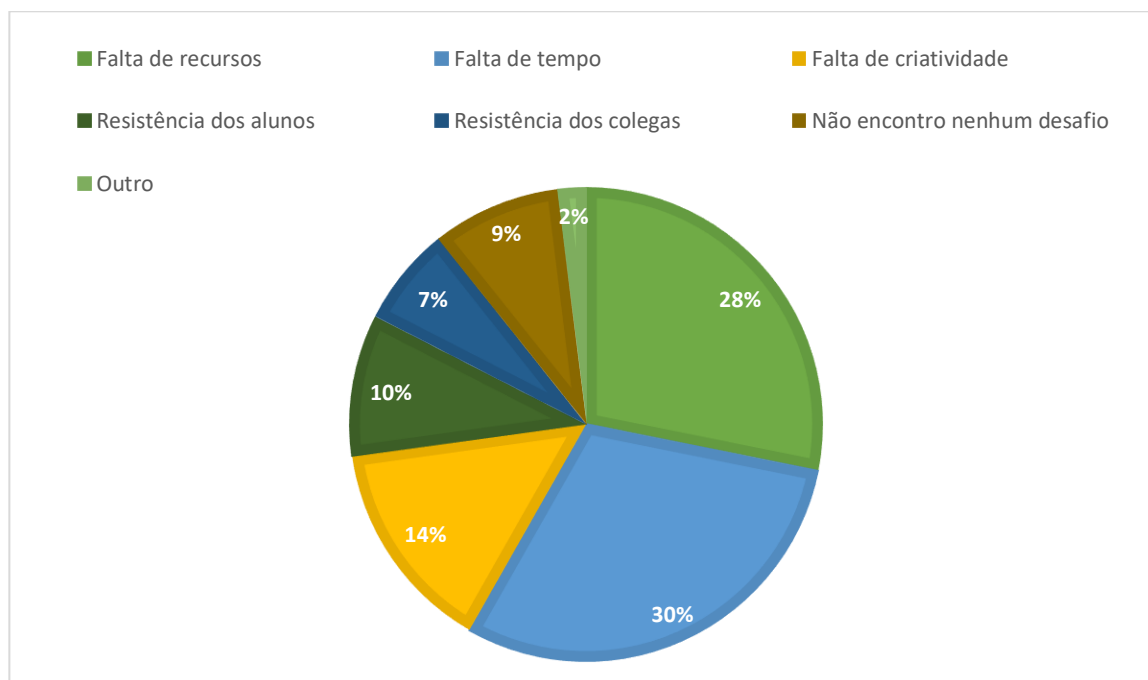


Figura 12 – Desafios apontados pelos Professores

Apenas 9% dos participantes é que revelaram não identificar nenhuma dificuldade em educar pela arte, sendo que dois professores afirmaram sentir “*pressão para cumprir as Aprendizagens Essenciais*” (P27) e “*dificuldade em gerir as AE devido aos exames nacionais*” (P28). Esta quantidade de reptos encontrados poderá ser atenuada com formação específica, o que justifica a existência das próximas duas questões no inquérito disponibilizado *online*. Dos 48 participantes, 36 responderam de forma positiva à questão (“definitivamente” e “provavelmente sim”), 9 mantiveram uma posição neutra e apenas 3 elegeram a opção “provavelmente não” como demonstrado no Gráfico que se partilha de seguida (ver **Figura 13**).

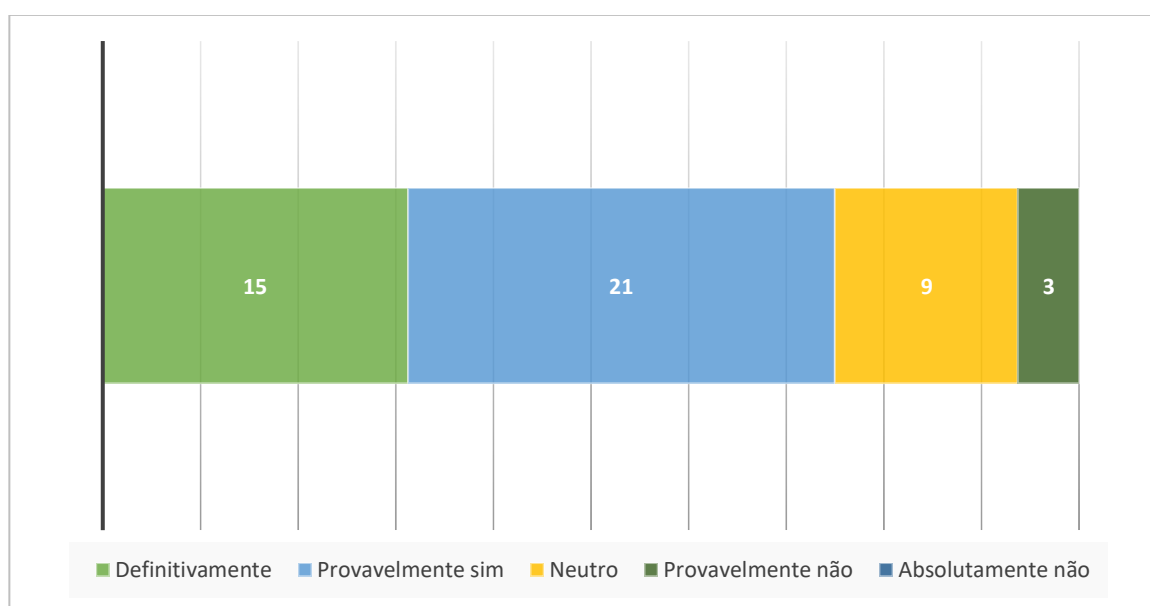


Figura 13 – Opinião dos Professores sobre a importância da formação

Quanto ao tipo de formação útil para fomentar a educação pela arte no ensino das línguas, os professores que participaram na investigação preferiram selecionar quatro das sete opções dadas como se comprova na Figura abaixo (ver **Figura 14**).

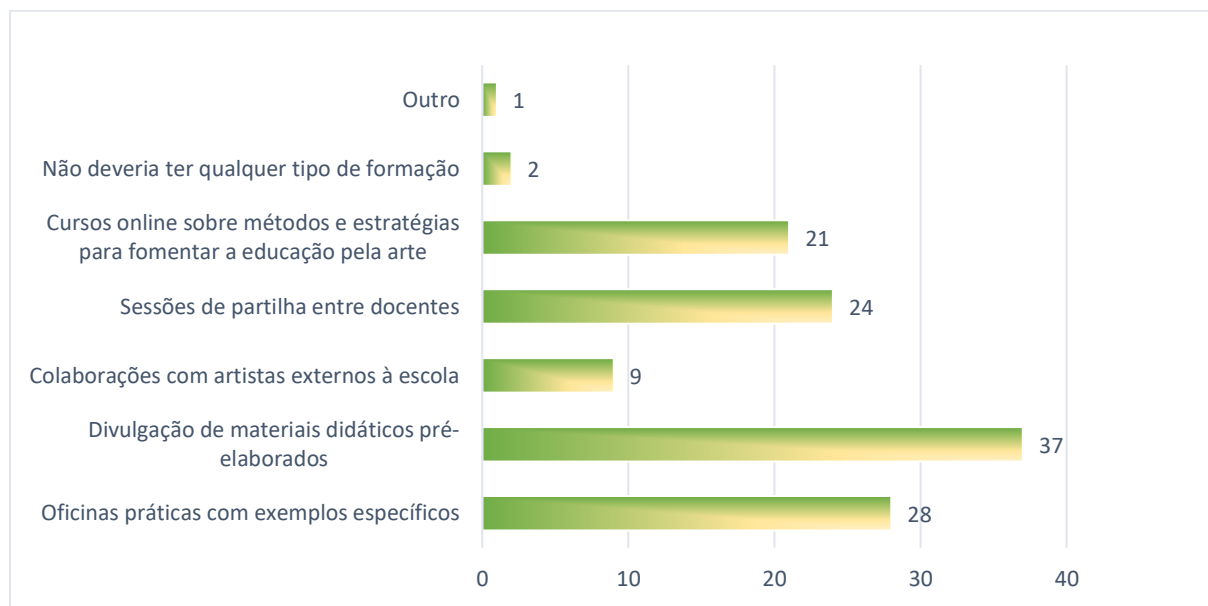


Figura 14 – Tipologias de formação valorizadas pelos professores

Os materiais pedagógicos pré-elaborados e as oficinas práticas com exemplos próprios para o Ciclo de ensino e para cada uma das línguas a lecionar poderão auxiliar e agilizar o processo de planificação das sequências didáticas dos docentes, bem como facilitar a sua introdução na lecionação por permitirem a visualização da atividade, percebendo as suas vantagens e a ligação que foi feita entre a arte e o currículo. Embora a adaptação dos recursos às turmas seja essencial, a sua divulgação poderá aliviar a carga horária dos professores ao não precisarem de construir um recurso totalmente do zero. As sessões de partilha entre colegas e os cursos *online* com métodos e estratégias para implementar a arte na aprendizagem das línguas poderão igualmente alertar os docentes para a sua relevância e para os benefícios que este tipo de formação trará aos alunos e ao próprio professor enquanto formador de carácter e de competências. Já as colaborações com artistas externos à escola poderão ter sido uma das opções menos selecionadas pela complexidade associada e pelas parcerias que se teriam de realizar que acarretam alguma burocracia e organização. Porém, acredita-se que esta alternativa é das mais importantes e a que poderá transformar a visão dos professores sobre esta temática, além de desenvolver aspetos fulcrais no processo de aprendizagem dos discentes dentro da escola, mas, principalmente, fora dela.

À última pergunta, que incidia num conselho a um futuro professor de línguas sobre a integração das artes na aprendizagem das línguas, as respostas foram variadas, com participantes a enfatizar o poder da formação e da constante pesquisa e com outros a apoiar as aprendizagens significativas, diferenciadoras e dinâmicas que combinam com a utilização das artes para potencializar as aprendizagens dos alunos. Para além disso, houve quem mencionasse

a importância de pensar nos estudantes e nas suas necessidades, de modo que se “*incentive a criatividade dos alunos através das artes, utilize diversos tipos de arte para tornar as aulas mais interativas e envolventes*” (P13) e se encoraje os alunos a desenvolver as suas competências criativa, sem perder de vista o espírito crítico, a tomada de posição, o sentido estético e a autonomia, aspetos elementares na construção de um cidadão consciente de si e do mundo que o rodeia.

Cabe, agora, analisar estes resultados face a outras investigações anteriores, mesmo que estas se debrucem exclusivamente sobre outros ciclos de ensino como a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, até porque os primeiros anos escolares poderão influenciar e moldar o percurso escolar dos alunos a longo prazo. Nesse sentido, foi escolhida uma investigação partilhada por Pacheco (2021), Medeiros (2021) e Costa (2022), visto que procuraram compreender o potencial das Expressões Artísticas na Educação Básica, segundo as opiniões de 250 participantes, entre eles Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de todas as ilhas da Região Autónoma dos Açores e de Portugal Continental, explorando-se individualmente a Expressão Dramática, a Musical e a Plástica.

Para Pacheco (2021, p. 15), a música deve ser incluída e trabalhada durante as aulas, uma vez que promove “um melhor desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social, da linguagem, da criatividade, da concentração e da memória, promovendo também o desenvolvendo da sensibilidade musical”. Foi o questionário aplicado que comprovou que os participantes tinham por hábito explorar a Expressão Musical na lecionação e que o faziam “mais do que uma vez por semana (53.6%), ou então uma vez por semana (41.8%)” (Pacheco, 2021, p. 130). Esta aposta materializava-se principalmente como cumprimento da planificação semanal; exploração de outras áreas do currículo; associação a datas festivas; forma de relaxamento do grupo de alunos (Pacheco, 2021, p. 131). Já, segundo Medeiros (2021, p. 42), “a área da Expressão Dramática não é tão aprofundada como as restantes”, o que a motivou a desenvolver este estudo empírico. Neste percebeu-se que o público-alvo privilegiava as Artes Visuais e a Expressão Plástica (63.5%), situando-se no meio a Expressão Musical, resultando num menor investimento a Expressão Dramática, que incluiu o jogo dramático e o teatro, por exemplo (Medeiros, 2021, pp. 50-51). Por meio do contributo de Costa (2022, p. 164), depreende-se que 247 dos inquiridos integrava as Artes Visuais no seu dia a dia através de estratégias como as seguintes: recorte e colagem (83.6%); desenho de expressão livre (81.20%); pintura de expressão livre (68%); exploração sensorial (52.4%).

A própria experiência destas três docentes vai ao encontro dos resultados que obtiveram, demonstrando detalhadamente a relevância das artes no ensino, quer presencialmente, quer à

distância, realçando o desenvolvimento visível da capacidade de comunidade, expressão e socialização das crianças (Costa, 2022, p. 171). Desse modo, conclui-se que a investigação apresentada neste Relatório se cruza com a investigação mencionada anteriormente, sendo que se complementam e se baseiam em objetivos similares, além de contribuírem para alertar os docentes para formas de ensinar diferentes, inovadoras, motivadoras e impulsionadoras de aprendizagens significativas e ativas, apelando ao sentido estético, criativo e artístico de cada aluno.

Em jeito de síntese, cooperar para atenuar a desvalorização das artes presente nos documentos oficiais vigentes, como demonstrado no primeiro ponto do Capítulo I deste Relatório – “Em torno da arte e da criatividade” –, é o primeiro passo para a mudança que melhorará a aprendizagem dos alunos aquando da aprendizagem das línguas e das restantes áreas como atestado por Pacheco (2021), Medeiros (2021) e Costa (2022).

PARTE II

Capítulo III

As práticas educativas em contexto de Estágio Pedagógico em Línguas

3.1. Caracterização dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio envolvente

3.1.2. A escola

3.1.3. As salas de aula

3.1.4. A turma

3.2. Intervenção pedagógica

3.2.1. Enquadramento

3.2.2. Práticas educativas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico



3. As práticas educativas em contexto de Estágio Pedagógico em Línguas

3.1. Caracterização dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio envolvente

O Estágio Pedagógico em Línguas foi realizado numa escola pertencente ao concelho de Ponta Delgada que conjuga diferentes níveis de ensino, nomeadamente o Pré-Escolar e os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos de escolaridade. Esta situava-se num meio rural pequeno, no qual todos se conhecem e facilmente se entendem as relações familiares e contextuais dos alunos. Como se situa na costa da ilha de São Miguel, há uma relação forte com o mar e com as memórias da caça à baleia, além de a agricultura ser outra grande fonte de rendimentos dos habitantes da vila em que se localiza a instituição escolar na qual decorreu o Estágio Pedagógico. Estes fatores poderão influenciar o nível de instrução das famílias que na generalidade era baixo, enquanto a taxa de desemprego era considerada média/baixa. Simultaneamente, os rendimentos dos agregados familiares não eram altos, sendo que muitos estudantes beneficiavam de apoio por parte dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE). Conclui-se, por isso, que a ligação desta comunidade à cultura poderá apresentar vazios, pois os seus membros poderão não considerar relevante um investimento contínuo e profundo na literacia, quer pela estética quer pela artística. Apesar disso, no meio envolvente existiam diversos espaços promotores da cultura e da arte em geral. Encontravam-se clubes desportivos e artísticos (patinagem e folclore), grupos musicais reconhecidos, vários monumentos e edifícios históricos e culturais, como um museu e um cine teatro, que voltou a abrir portas alguns anos depois do seu encerramento temporário. Estas instituições dinamizavam a vila e poderiam ir ao encontro dos interesses dos alunos da faixa etária da turma em que se efetuou o Estágio Pedagógico, de modo a promover a cultura açoriana, micaelense e, principalmente, a local.

O envolvimento dos alunos com o seu meio revelou-se fulcral para as aprendizagens, pois criaram-se mais rapidamente ligações e um sentimento de familiaridade, o que motivou à adaptação dos conteúdos lecionados, convergindo-os para uma perspetiva mais local e particular, instigando o desenvolvimento da cultura e do seu conhecimento sobre a História, Geografia e Cultura dos Açores (HGCA), fazendo jus à articulação sugerida pela escola que assumia esta disciplina como transversal nos 2.º e 3.º Ciclos. Dessa forma, optou-se por seleccionar e explorar lendas sobre as ilhas de São Miguel, de Santa Maria e do Corvo, abordar as características de uma notícia sobre um acontecimento da vila, ligando este tema ao estudo

da entrevista ao convidar um local para relatar a sua experiência, mediante o guião construído pelos alunos. Além disso, outros exemplos da preocupação com o meio foram a seleção das profissões a aprender e o foco no vocabulário da comida e da bebida típicas nas Festas do Senhor Santo Cristo dos Milagres em Inglês e a celebração do Dia dos Amigos e do Dia do Autor Português, uma vez que se escolheu Natália Correia como centro das atividades elaboradas. Assim, seguiu-se uma das implicações práticas sugeridas por Oliveira Martins et al. (2017, p. 31): abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados.

3.1.2. A escola

A escola na qual se lecionou aquando da realização do Estágio Pedagógico em Línguas pertencia a um agrupamento de escolas com mil duzentos e trinta e seis alunos matriculados. No 2.º Ciclo, os duzentos alunos matriculados foram repartidos em cinco turmas de 5.º ano e seis de 6.º na escola sede, única a lecionar este ciclo de ensino. Com a implementação do Modelo de Escola Inclusiva, segundo o Decreto Legislativo Regional 5/2023/A de 17 de fevereiro, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) passaram a estar integrados nas turmas gerais do seu respetivo ciclo, sendo responsabilidade do docente pôr em prática este modelo. Ao agrupamento estavam afetos cento e noventa e três docentes, setenta e um assistentes operacionais, duas psicólogas e duas terapeutas da fala. Estas últimas prestavam serviço a tempo inteiro, pela primeira vez no ano de Estágio, o que demonstrou um apoio constante prestado aos alunos que o necessitassem.

Era permitido aos alunos do 2.º Ciclo optar pelo Ensino Especializado em Desporto, com foco no futebol, voleibol e basquetebol, acrescentando carga horária opcional ao seu horário semanal. No 3.º Ciclo, os alunos podiam optar por Dança ou Teatro. Esta especificidade revelava a abertura da escola para a arte e para o desenvolvimento de atividades dinâmicas e criativas que testam e desafiam os discentes. O mesmo se verificou com o seu Plano Anual de Atividades (PAA) e seu Plano Anual de Atividades da Biblioteca Escolar que desenvolvia atividades dinâmicas, apelativas e diversificadas, várias desenvolvidas pelo Departamento de Línguas, pela Equipa Coordenadora da Biblioteca Escolar, pelo Departamento de Educação Física, pela disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e pelo Núcleo de Professoras Estagiárias. Estas inovações aliavam-se ao projeto Pensamento Computacional que pretendiam

trabalhar o pensamento crítico, a autonomia, a criatividade e a resolução de problemas, interiorizando o conceito de pensamento humano com a forma de funcionamento das máquinas, áreas de competência que também se defende neste Relatório e na intervenção pedagógica associada.

Após sofrer obras de requalificação, os alunos e professores voltaram a poder circular pelas diferentes zonas da escola com segurança, nomeadamente pelo refeitório, bar, sala de convívio, recreio, biblioteca, sala de estudo, ginásio, campo exterior, auditório, reprografia, papelaria, secretaria e clube de programação e robótica. A escola estando mais moderna e tecnológica munuiu a aprendizagem de potencialidades que anteriormente não existiam, logo foram aproveitadas para a intervenção da Professora Estagiária que ao longo do Estágio Pedagógico utilizou os diferentes espaços escolares para a lecionação ou para a promoção de projetos direcionados para a comunidade educativa, quebrando as barreiras da sala de aula e reforçando a relação entre professores e alunos. Segundo Schmitz (citado em Piletti, 2004, p. 17), a escola deve tornar-se “um lugar, um ambiente, em que as crianças ou jovens se reúnem entre si e com educadores profissionais, para tomarem consciência mais profunda de suas aspirações e valores mais íntimos e mais legítimos (...), a partir de aprendizagens significativas”.

3.1.3. As salas de aula

Todas as salas de aula possuíam um computador com acesso à internet, quadro branco e um painel interativo que substituíam o tradicional projetor, já tendo em si colunas incorporadas. Além disso, as mesas estavam dispostas em três linhas, não existindo espaço entre uma mesa e outra o que perturbou a passagem e a circulação de alunos e professores ao longo dos meses de intervenção. As dinâmicas cooperativas como os trabalhos a pares ou em pequeno grupo também foram prejudicadas, uma vez que os grupos estavam muito próximos uns aos outros e, por vezes, os elementos do mesmo grupo ficavam afastados, já que a fila do meio não permitia que se sentassem em quadrado ou círculo, tendo de manter a disposição original, isto é, em linha. Esta realidade pode ser comprovada na Figura que se encontra abaixo (ver **Figura 15**). As salas de aula ainda incluíam ar condicionado, iluminação natural e uma porta de emergência com saída para o espaço exterior. Estas eram divididas em quatro blocos, existindo salas específicas para Educação Musical, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Educação Visual, Educação Tecnológica, Ciências Naturais e Físico-Química.

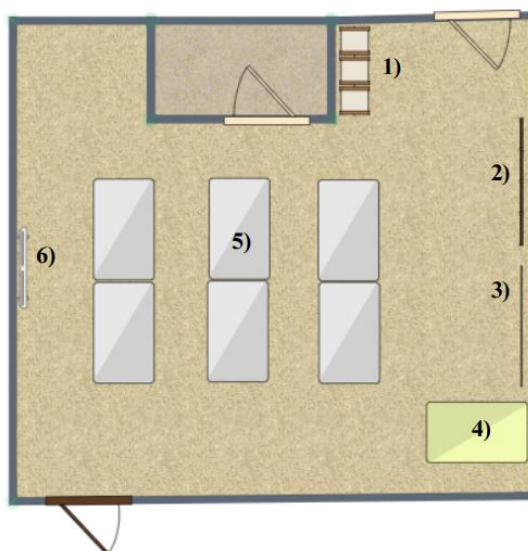


Figura 15 – Planta da Sala de Aula

1) Reciclagem; 2) Quadro Branco; 3) Painel Interativo;
4) Secretária do Professor; 5) Mesas dos alunos; 6) Ar condicionado

Geralmente os alunos sentavam-se por ordem alfabética, exceto quando existiam condicionalismos ou recomendações que certos alunos se deviam sentar na primeira fila por falta de visão ou pela sua estatura, por exemplo. Esta ordem podia ser alterada ou pelo Diretor de Turma, ou por outro docente que visse vantagem noutra disposição de sala de aula. A sala na qual a Professora Estagiária lecionou em todos os tempos letivos, exceto o direcionado para o Apoio Educativo de Português, situava-se próxima das salas de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo. Nessa os alunos foram posicionados de forma estratégica e planeada, tendo por base a experiência da primeira aula de Inglês, a da apresentação. Esta escolha foi estabelecida tendo em conta a altura dos alunos, as suas necessidades cognitivas e visuais, bem como o comportamento e as relações de amizade que desenvolveram no 1.º Ciclo, de modo a melhorar a qualidade da aula e exponenciar o potencial do aluno. Alguns alunos com mais dificuldades, previamente diagnosticadas, sentavam-se ao lado de outro que revelava maior domínio e conforto nas duas línguas para assim imperar a aprendizagem cooperativa. Esta disposição foi alterada três vezes ao longo do Estágio Pedagógico de modo a acomodar as mudanças e necessidades que iam surgindo, além de se preservar o ambiente calmo e próspero, e como algumas das posições anteriores dos alunos foram apresentando problemas e desequilíbrios, a Professora Estagiária decidiu reorganizar a sala e os discentes. A última disposição revelou-se acertada, visto que a docente já conhecia com maior profundidade os alunos e as suas relações, podendo ajustar e emparelhar certos alunos e afastar outros que juntos se prejudicavam ao nível das atitudes e da aprendizagem. Os estudantes mantiveram os seus lugares em Português e em

Inglês, mas nas restantes disciplinas observou-se que se sentavam por ordem alfabética, exceto casos relacionados com a altura ou problemas de visão.

3.1.4. A turma

A turma era composta por dezassete alunos, entre eles oito rapazes e nove raparigas, misturando alunos provenientes de duas escolas de 1.º Ciclo que pertenciam ao agrupamento, além de se ter acrescentado à lista de alunos uma estudante vinda de Portugal Continental. A turma continha dois estudantes que se encontravam a frequentar o 5.º ano pela segunda vez e, no passado ano letivo, integravam a mesma turma, e, ainda, uma aluna que no ano anterior estava numa turma de Despiste Orientação Vocacional (DOV). Mesmo sendo uma turma heterogénea em diversos aspetos, sendo a idade um deles, a média das idades da turma era aproximadamente 10.4 anos, ou seja, estava dentro da idade expectável para um 5.º ano de escolaridade.

Com sinalização prévia, a turma integrava dois alunos que usufruíam de apoio psicológico em instituições fora da escola. Existiam ainda outros dois alunos que eram acompanhados por terapeutas da fala, embora apenas um fosse auxiliado pelas terapeutas que pertencem ao agrupamento da escola onde se lecionou. Dos dezassete alunos, onze optaram pelo ensino especializado em Desporto e todos se encontravam matriculados em Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). Propostos para a frequência do Apoio Educativo de Português estavam sete alunos, além de dois outros estudantes terem um apoio individualizado, ou seja, tinham no seu horário um tempo letivo dedicado ao reforço das aprendizagens em Português com um docente diferente de forma individual e particular. A qualquer momento do ano letivo, os alunos podiam ser propostos para frequentar o apoio de Matemática e/ou Português, como também era possível que fossem retirados dos mesmos, caso revelassem aproveitamento escolar nessas disciplinas em específico, tal como sucedeu com duas alunas que deixaram de frequentar o Apoio Educativo de Português no final do 1.º Período por terem alcançado nível igual ou superior a três e apresentarem bons hábitos de estudo. Estas informações recolhidas indicaram uma maior dificuldade na língua materna, que, segundo Lopes (2010, p. 41), se pode definir como “uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efectivamente realiza em termos académicos”. Assim, foi essencial ao longo do Estágio Pedagógico reforçar extrinsecamente a aprendizagem do Português nos alunos, uma vez que os seus entraves são intrínsecos e necessitam de

estimulação e apoio para serem trabalhados e ultrapassados. Quem corrobora esta ideia é Sánchez (2004, p. 22) que considera que as dificuldades não derivam de influências extrínsecas, podendo conciliar dificuldades de leitura, fala, audição, escrita e raciocínio – inerentes à aprendizagem de qualquer língua –, exigindo uma maior consciência por parte do aluno e do professor para que estas possam ser limadas com o tempo.

A nível de Serviço de Ação Social Escolar (SASE), quatro alunos possuíam o primeiro escalão, três pertenciam à tabela do segundo, três à do terceiro, quatro à do quarto e apenas dois à do quinto escalão. Esta heterogeneidade pôde evidenciar-se ao longo do ano em diversos momentos, fez-se notar nos seus comportamentos, nos materiais que traziam para as aulas ou na participação em atividades escolares que acarretaram custos. Porém, certos alunos podiam estar numa situação de vulnerabilidade que não era conhecida nem pelo Diretor de Turma nem pelo conjunto de docentes que formavam o Conselho de Turma. Cada professor teve a responsabilidade de observar as ações e monitorizar os comportamentos dos alunos para, assim, poder detetar algum inconveniente e agir em conformidade, privilegiando o bem-estar do discente e do seu aproveitamento escolar. No Estágio Pedagógico, não se detetou casos que não estivessem assinalados, apesar de existirem situações pontuais que foram mencionadas ao Diretor de Turma que as comunicou aos Encarregados de Educação, havendo uma melhoria nos hábitos alimentares e na regularidade em que alguns alunos comiam, que anteriormente era pobre e irregular. No entanto, um dos alunos com atitudes mais disruptivas motivadas pelo desinteresse escolar, pela retenção no ano anterior e por falta de acompanhamento familiar, confidenciou à Professora Estagiária que passou a usufruir de consultas com um psicólogo fora da escola, modificando em parte os seus comportamentos e transitando para o 6.º ano com apenas duas negativas, ou seja, melhorando o seu desempenho escolar, visto que chegou a obter cinco negativas no 2.º Período e oito ao longo do ano letivo anterior. Acredita-se que esse acompanhamento beneficiou o aluno e apetrechou-o com as ferramentas necessárias e que estavam em falta.

Com a adoção dos manuais digitais, cada aluno teve direito a um *tablet* com acesso à Escola Virtual da Porto Editora e da Aula Digital da Leya, sendo, portanto, responsável por o trazer para a aula com bateria e em boas condições. A implementação desta nova tecnologia conseguiu aumentar o contacto com a arte, pois possibilitou um maior acesso a atividades mais lúdicas e artísticas, como o aperfeiçoamento do desenho, repetição de ficheiros audiovisuais, pesquisa de artistas reconhecidos, etc. Ainda se conseguiu utilizar plataformas com cunho pedagógico como o *Mentimeter*, o *Kahoot*, o *Quizziz*, o *Blooket*, o *Wordwall*, o *Canva*, o

Genial.ly, o *Google Maps*, o *Microsoft Teams* e o *Microsoft Forms*. Estas estiveram ao serviço das aprendizagens significativas e ativas, aliando-as à educação pela arte sempre que possível.

Em Inglês, os alunos revelaram-se motivados e interessados, participando ativamente na aula por considerarem os temas mais leves e acessíveis. Mostraram ter uma boa pronúncia e não se sentiam intimidados quando a Professora Estagiária pedia para lerem uma frase em voz alta ou para apresentarem algum trabalho oralmente à turma. Nos momentos de revisão de conteúdos abordados no 1.º Ciclo, a turma recordava alguns aspetos gramaticais e de vocabulário, o que é uma mais-valia no ritmo da aula e na evolução da sua aprendizagem. No decorrer do Estágio Pedagógico, os estudantes demonstraram desenvoltura na língua estrangeira nos seus diferentes domínios, sendo que apreciavam mais a compreensão da leitura e a compreensão oral, uma vez que contactavam com textos de diferentes proveniências e assuntos e com vídeos e/ou áudios com sotaques diversos, ritmos de fala desafiantes e contacto com a informalidade e com a realidade da língua em múltiplos contextos. A aprendizagem dos cumprimentos e saudações foi realizada por meio de um vídeo que compilava excertos de séries reconhecidas, nos quais se saudava alguém de forma informal e coloquial, transmitindo naturalidade e espontaneidade. A escuta ativa de canções e de poemas cantados com diferentes sonoridades e harmonias alavancou a capacidade dos discentes em distinguir sotaques diferentes e facilitou a compreensão das temáticas e do vocabulário abordado, dado que conjuga a leveza e a diversão características da música e a rapidez associada à mesma que, embora seja desafiante para os alunos, esta dificuldade atenua-se, pois existem partes que se repetem como os refrões e certas estruturas, munindo os estudantes de estratégias e dos raciocínios típicos deste tipo de exercícios. Já relativamente à Interação e à Produção Oral, os discentes conseguiam comunicar e transmitir a mensagem, embora se sentissem desafiados com as palavras mais difíceis ou as que se afastassem do Português ao nível da pronúncia e da sua relação com a ortografia. Pelo contrário, na Interação Escrita e na Produção Escrita os alunos já eram capazes de seguir os modelos fornecidos, modificando as informações necessárias, falhando algumas vezes na escolha do género e do número dos pronomes e na conjugação dos verbos por exemplo. O domínio da Gramática e do Léxico demonstrou desde o início os hábitos de estudo autónomo de cada aluno, dado que é o que exige mais atenção, conhecimento e aplicação das regras, mais do que apenas entender o vocabulário ou compreender as ideias principais e os detalhes de um texto (oral ou escrito).

Todavia, em Português, os estudantes já não se mostraram tão intrinsecamente motivados, devido a experiências menos positivas no passado, como, segundo os relatos dos discentes, as aulas monótonas e sem ligação com a vida real deles, a insuficiência de

ferramentas tecnológicas e a leitura de textos desinteressantes e difíceis. Apesar disso, respondiam bem a exercícios dinâmicos e atividades mais personalizadas e que iam ao encontro dos seus interesses e do meio que os rodeava. Geralmente, sentiam-se mais confortáveis e seguros na realização oral dos exercícios, apresentando mais animação e vontade em trabalhar a pares ou em trios. Demoravam algum tempo na interpretação de texto, sentindo dificuldades, além de avançarem num ritmo mais lento, se comparado com as aulas de língua estrangeira. Este foi aumentando e as aulas começaram a ser capitalizadas, quando a Professora Estagiária entendeu os padrões de comportamentos e as respostas dos discentes e aprendeu a lidar com os mesmos, potencializando-os.

A Professora Estagiária compreendeu que conciliar a leitura tradicional e a leitura por áudio, optar por utilizar a adaptação cinematográfica das obras estudadas ou selecionar uma animação para explorar uma lenda ou uma fábula suscitava uma maior participação e um envolvimento mais profundo por parte da turma, havendo melhores resultados aquando da compreensão dos textos e da realização das perguntas, logo foi algo que se cultivou no Estágio Pedagógico. Aquando da Compreensão Oral, os alunos confessaram não terem experiência em responder a questões sobre um vídeo ou um ficheiro áudio, o que causou ansiedade e nervosismo nos discentes nas primeiras vezes que se confrontaram com este tipo de exercício. No entanto, ao longo do ano foram desenvolvendo as suas capacidades, alcançando os objetivos, visto que se tentou captar a atenção deles ao utilizar uma entrevista do João Félix, conhecido jogador de futebol internacional, ao escolher a canção “Postal dos Correios”, dos Rio Grande ou ao apelar ao respeito e à diversidade no Dia Mundial da Criação e da Inovação ao conhecerem mais sobre o processo criativo por detrás do *slogan* de uma banda composta por pacientes com transtornos dentro do espectro do autismo. Nos momentos de Expressão Oral, os alunos eram criativos e hábeis, apesar de, muitas vezes, não se prepararem adequadamente para as avaliações sumativas, visto que o trabalho era desenvolvido maioritariamente em casa e não nas aulas como acontece nas avaliações formativas. A Escrita foi desde o início o domínio mais rejeitado pela turma por atestarem falta de imaginação e afirmarem não conseguirem desenvolver as suas ideias. Neste sentido, a Professora Estagiária decidiu proporcionar momentos de escrita criativa e de representar artisticamente algumas das suas produções literárias para que os alunos se pudessem identificar mais com o seu trabalho e perceberem a escrita como uma atividade divertida, libertadora e subjetiva. Por fim, a turma dominava satisfatoriamente os conteúdos gramaticais lecionados no 1.º Ciclo, obtendo bons resultados até meio do 2.º Período, sentindo maior dificuldade na flexão verbal e nas funções sintáticas, como o complemento direto e indireto. Estes últimos por serem introduzidos no presente ano

geraram naturalmente mais resistência por parte dos estudantes, porém assumiu-se que esta reação era normal e que com os exercícios os alunos iam conseguir compreender os raciocínios associados a este conteúdo como acabou por se verificar nas últimas aulas.

A nível das atitudes e valores, os alunos na sua maioria eram responsáveis, assíduos, organizados, comportados e respeitadores. Contudo, cerca de cinco alunos, inicialmente traziam os problemas com os colegas fora da sala de aula para dentro da mesma, havendo sempre um barulho de fundo, muito motivado pela atenção que atribuíam ao que os colegas diziam ou faziam, expressando logo a sua opinião verbalmente e sem respeitar as regras da sala de aula. A turma, muito por estes elementos perturbadores, precisou de trabalhar a gestão emocional, o respeito pelas regras da aula e pelos colegas, além de se ter revelado primordial consciencializar os alunos para a importância do diálogo e da comunicação, evitando o confronto, a agressão verbal e as ameaças físicas. Estes aspetos vão ao encontro das áreas de competências definidas pelo PASEO, especialmente a do Relacionamento Interpessoal.

A Professora Estagiária considera os valores da responsabilidade, integridade, cidadania e participação extremamente importantes, logo tentou sempre fomentar nos alunos a ponderação das suas ações, o saber agir eticamente, o respeito pela diversidade e a resolução de conflitos, tendo em vista a solidariedade, a liberdade e o respeito mútuo, tal como sugerem os autores do PASEO (Oliveira Martins et al., 2017, p. 17). No final do Estágio Pedagógico, os alunos da turma melhoraram a forma como participavam, comunicavam e interagiam com a Professora Estagiária e com os colegas, responsabilizando-se pelas suas ações, autorregulando o seu comportamento e as suas atitudes, além de respeitarem o espaço do outro, dando-lhes espaço para se expressar sem críticas depreciativas e conflitos desnecessários. Os elementos mais desafiantes conseguiram moldar as suas atitudes, limando os aspetos menos positivos da sua personalidade dentro da sala de aula, seguindo o modelo fornecido pela Professora Estagiária no quotidiano, apostando-se numa relação estreita, de confiança e de compreensão, com o diálogo e com a verdade no centro da mesma.

Com a implementação do Modelo de Educação Inclusiva aprovada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A (17 de fevereiro de 2023), durante as práticas educativas foram consideradas as necessidades e particularidade dos alunos, que motivaram a adaptação da lecionação e até mesmo do processo de avaliação. Assim, no decorrer do Estágio Pedagógico vigoraram algumas medidas universais como acomodações curriculares (testes e fichas de trabalho, localização de alunos na sala de aula, apresentação do conteúdo e comportamento), diferenciação pedagógica (adequar o tempo de realização de tarefas ao aluno, explorar a interdisciplinaridade das noções e dos conceitos, proporcionar oportunidades de trabalho em

grupo, escolher textos de acordo com o nível de leitura dos alunos) e promoção do comportamento pró-social (definição e ensino de expectativas comportamentais claras e declaradas de forma positiva, ensino, modelagem e prática de procedimentos, regras e rotinas, respostas adequadas e consistentes a comportamentos problemáticos). Na generalidade, as medidas universais surtiram efeito e auxiliaram os alunos no seu processo de aprendizagem que se queria dinâmico e flexível. As comportamentais eram mais eficazes em alguns alunos do que noutros, havendo estudantes que causavam perturbações dentro e fora da sala de aula.

Um dos discentes já se encontrava *a priori* com adaptações ao processo de avaliação (artigo 35.º) e com medidas seletivas, fora as medidas universais que incluíam toda a turma, provenientes do diagnóstico médico de dislexia. Este aluno tinha direito a tempo suplementar para a realização da prova, a leitura de enunciados e a utilização de sala separada aquando dos momentos de avaliação. No final do 2.º Período, as medidas seletivas foram retiradas pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) por não se revelarem necessárias dados os resultados do aluno até então. As medidas implementadas ao longo do ano resultaram, tendo-se mostrado vantajosas, uma vez que este aluno alcançou resultados bons e/ou muito bons e que comprovavam as capacidades que demonstrava ter ao longo das aulas e da lecionação. Os restantes obtiveram igualmente sucesso escolar, uma vez que a totalidade da turma transitou para o 6.º ano.

Conclui-se, portanto, que em ambas as disciplinas lecionadas as medidas adotadas facilitaram o processo de aprendizagem, cumprindo-se com os objetivos inerentes às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) que “têm como finalidade a respetiva adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno, bem como a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão, ao longo da escolaridade obrigatória” (DLR n.º 5/2023/A, 2023, p. 6).

3.2. Intervenção pedagógica

3.2.1. Enquadramento

A ação educativa no contexto do ensino de Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente numa turma do 5.º ano de escolaridade, materializou-se em 152 aulas lecionadas na disciplina de Português e 90 na de Inglês. A diferença de carga horária semanal foi logo um dos primeiros pontos a ter em conta na planificação das aulas e na conseqüente lecionação, uma vez que as Aprendizagens Essenciais são igualmente extensas em ambas as línguas, logo exige ponderação e organização por parte de quem leciona, de modo a não descurar um conteúdo por se ter investido demasiado tempo noutra, por exemplo. Esta capacidade de reflexão é, para Alarcão (1996, p. 3), “a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”, considerando as nuances e as possíveis adversidades para poder delinear e definir as melhores estratégias e os recursos mais eficazes para a turma, para a harmonia e para a fluidez das aulas e para a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos. A observação e a análise constantes permitiram a adequação e o aperfeiçoamento das práticas educativas da Professora Estagiária, o que se traduziu, por exemplo, em inúmeros recursos construídos intencionalmente, em atividades direcionadas para a turma e para a comunidade educativa e em reuniões com o Diretor de Turma e com a professora especializada em educação especial dedicada às turmas do 2.º Ciclo.

3.2.2. Práticas educativas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico

Para sintetizar as práticas educativas levadas a cabo pela Professora Estagiária ao longo dos dez meses de Estágio Pedagógico em Línguas, foram elaborados dois quadros que contemplam os principais conteúdos abordados, as atividades dinamizadas e os recursos utilizados, divididos pelos três períodos escolares. O primeiro quadro diz respeito às aulas de Português, enquanto o segundo corresponde à língua inglesa. Estes servirão de suporte à reflexão que se segue, que pretende destacar o que foi realizado, não só enfatizando os pontos fortes e os benefícios pedagógicos dos recursos, mas também descrevendo alguma dinâmica

que poderia ter sido mais bem aproveitada e/ou executada, face à experiência atual e à análise dessa possível dinâmica a referir.

A articulação com os documentos oficiais é profunda e evidente, tal como se pretende demonstrar, mobilizando-se os conhecimentos e as competências das AE com o PASEO, a ENEC e o PNA. Dessa forma, corresponde-se aos desafios do professor do século XXI que deve educar para a cidadania, indo para além da instrução que se foca no conhecimento objetivo do mundo. Segundo a Unesco (Zewde et al., 2021, p. 9 – Tradução Livre),

A educação é a base para a renovação e a transformação das nossas sociedades. Ela mobiliza o conhecimento para nos ajudar a navegar num mundo transformador e incerto. O poder da educação está na capacidade de nos conectar ao mundo e aos outros, de nos mover para além dos espaços que já habitamos e nos expor a novas possibilidades.

Materializar estes ideais preconizados nestes documentos base foi um dos compromissos da Professora Estagiária neste momento de aprendizagem, de pesquisa, de flexibilidade e de experimentação.

Quadro 2 – Recursos e dinâmicas do Estágio em Línguas na disciplina de Português

Português	
1.º Período	
Principais Conteúdos Abordados	Atividades Dinamizadas/Recursos Utilizados
<p>EL e L: Textos Diversos (texto de dicionário, enciclopédia, publicitário, notícia, entrevista, texto expositivo) e Texto Narrativo (fábula, lenda e contos populares)</p> <p>G: Tipos de frase, discurso direto e indireto, divisão silábica, classificação quanto ao número de sílabas, sinónimos e antónimos, classe de palavras (nomes), conectores discursivos</p> <p>EO: Criação de um slogan, reconto de uma lenda incluindo um elemento artístico (desenho, fotografia, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ida à biblioteca para colocar em prática os conhecimentos (texto de dicionário) - Leitura e exploração de notícias sobre os Açores - Ordenação de uma notícia - <i>Flipbook</i> das características das notícias e sobre as classes de palavras aprendidas - Registos lúdicos no caderno diário - Entrevista a um ex-caçador de baleias - Criação de uma publicidade (trabalho em pequenos grupos) - Certificado de melhor slogan - Pesquisa a pares de informações sobre um animal (texto expositivo)

<p>CO: Fábula animada, documentário <i>The Last Whalers of São Miguel</i>, facto ou opinião, factos sobre a invenção da flauta</p> <p>E: Texto expositivo em conjunto, a pares e individualmente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de lendas dos Açores: desenho do principal acontecimento da lenda das Sete Cidades - Discurso Direto e Indireto explorado com frases alusivas ao Dia das Bruxas, época em que se lecionou este conteúdo - Plataformas digitais: <i>Kahoot</i>, <i>Quizizz</i>, <i>Wordwall</i>, <i>YouTube</i>, Escola Virtual, Aula Digital - Conto de Natal
<p>2.º Período</p>	
<p>EL e L: Texto Narrativo (leitura integral e exploração de <i>A Viúva e o Papagaio</i>, leitura integral e exploração de <i>A Fada Oriana</i>), Carta, Texto Descritivo e Texto Poético</p> <p>G: Classe de palavras (verbos regulares e irregulares, verbo principal e verbo auxiliar, pronomes, determinantes), participio passado, gerúndio, processos de formação de palavras, base, radical e afixos</p> <p>EO: Reconto de uma “Carta Ambulante”, apresentação de um capítulo</p> <p>CO: Canção, informações biográficas, excertos de capítulos, “História de um papagaio”</p> <p>E: Carta formal e informal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha das perspetivas individuais para 2024 - Comemoração do Dia de Martin Luther King Jr. (defesa dos direitos humanos, visionamento do seu célebre discurso, pósteres) - <i>Flipbooks</i> sobre as classes de palavras aprendidas - Concurso de classes de palavras em grupos (certificado para o grupo vencedor) - Cronologia d’<i>A viúva e o papagaio</i> de Virginia Woolf - Descrição de uma paisagem, de objetos e de pessoas - Registos lúdicos no caderno diário - Plataformas digitais: <i>Microsoft Forms</i>, <i>Mentimeter</i>, <i>Quizizz</i>, <i>Kahoot</i>, <i>Wordwall</i>, <i>Google Maps</i>, Escola Virtual, Aula Digital - Carta de São Valentim - Projeto “Correio do Amor” - Projeto “Cartas Ambulantes” - Bilhete de avião com o <i>QR Code</i> para o livro <i>A Fada Oriana</i> - Utilização de um espelho para descobrir a mensagem da história - Guião de Leitura d’<i>A fada Oriana</i> - Roleta das conjunções - Jogo do intruso - “Jogos Tradicionais e Caça aos Ovos”
<p>3.º Período</p>	

<p>EL e L: Texto Poético e Texto Dramático (Leitura integral e exploração de <i>O Príncipe Nabo</i>)</p> <p>G: funções sintáticas (sujeito simples e composto, predicado, complemento direto e indireto, vocativo), sinais de pontuação, formas de tratamento em diversos contextos de formalidade, classes de palavras (advérbios e conjunções)</p> <p>EO: Opinião sobre um livro lido (Projeto de Leitura) e TikTok Literário</p> <p>CO: Dia da Mulher, Dia da Criatividade e da Inovação</p> <p>E: Poemas, texto de opinião (“2 estrelas e 1 desejo” – avaliação formativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Declamação de um poema - Plataformas digitais: <i>Mentimeter</i>, <i>Wordwall</i>, <i>Microsoft Forms</i>, <i>YouTube</i>, <i>Genial.ly</i>, RTP Ensina, Escola Virtual, Aula Digital - Registos lúdicos no caderno diário - “Muro das Palavras” (derivação e composição) - Palavras-cruzadas, jogo da forca - Puzzle do advérbio (Dia Internacional do Brincar) - Leitura de um texto retirado de um manual usado no Estado Novo - Exposição do Dia da Mulher com <i>QR Codes</i> - <i>PowerPoint</i> sobre as funções sintáticas (alunos como investigadores) - <i>Escape Room</i> sobre Natália Correia (Dia do Autor Português) - Visita de estudo virtual ao Teatro Luís de Camões e visita de estudo física ao Cine Teatro Açor - Abertura da Cápsula do Tempo
---	---

Ao longo do Estágio Pedagógico, o visionamento de vídeos dinâmicos e didáticos, relacionando-os com os conteúdos a aprender; a construção de materiais pedagógicos dinâmicos e lúdicos, concebendo aprendizagens ativas e significativas; a recolha de *feedback* dos alunos em relação ao seu desempenho e a algumas das atividades realizadas e a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos estiveram sempre no âmago da ação educativa da Professora Estagiária, promovendo o espírito crítico e a autoconsciência nos estudantes através de momentos de avaliação formativa e de encorajamento e motivação.

Assim, tal como nos é dado a conhecer no **Quadro 2**, em Português, no 1.º Período, o principal intuito foi explorar os Textos Diversos (texto de dicionário, de enciclopédia, expositivo, publicitário, notícia e entrevista) e simultaneamente rever as principais classes de palavras (nomes e adjetivos) e outros conteúdos gramaticais estudados no Ciclo de ensino anterior, à luz do 2.º Ciclo e dos seus conteúdos. Assim, desde o início se verificou uma desmotivação na aprendizagem da língua materna, sendo considerada pelos alunos “chata”, “complicada” e “desinteressante”. Face a este obstáculo, a Professora Estagiária decidiu impulsionar as aprendizagens ao incorporar na lecionação dinâmicas de avaliação formativa motivadoras, de modo a consciencializar os alunos das suas capacidades, dado que conseguiam

alcançar bons resultados, quando se dedicavam e trabalhavam para isso. Assim, a autorregulação e a autoavaliação das aprendizagens dos alunos foram promovidas ao longo dos meses de Estágio Pedagógico por meio de tabelas e grelhas de desempenho, dado que “a autoavaliação na educação é o ato de encorajar o aluno a participar na definição dos critérios de avaliação do seu trabalho, fazendo com que ele assuma responsabilidades” (Tiuraniemi citado em Santos, 2022, p. 39). Porém, ao atribuir, nos trabalhos cooperativos, diplomas de participação ou de vencedor de alguma atividade (ver **Figura 16**), os discentes comprometiam-se mais com o exercício, empenhando-se e aplicando as aprendizagens mais eficazmente.



Figura 16 – Exemplos de diplomas entregues aos alunos

Conceder responsabilidade aos estudantes nestas decisões com um cunho mais pessoal e subjetivo, como a avaliação do conteúdo de um texto produzido pelos pares ou o *slogan* criado por um grupo de colegas, envolveu mais a turma, modificando a sua atitude para com o Português, tornando-se mais recetivos, participativos e entusiasmados com as aprendizagens e com os exercícios propostos. Estas oportunidades de heteroavaliação, na qual o avaliador é o outro, exigiram um distanciamento de quem avalia, ou seja, os restantes alunos tinham de ser objetivos, deixando as amigas de lado, isto é, estabelecendo um distanciamento emocional que nem sempre foi fácil para os estudantes. No entanto, este método ajudou a desenvolver o pensamento crítico, o sentimento de justiça, a responsabilidade e a ética. Desse modo, “os alunos tornam-se participantes, e não vítimas, no processo de avaliação” (Black & William, 2001, citados em Monteiro & Fragoso, 2005, p. 907), o que foi apreciado pela turma pela transparência e pelo respeito que teve de existir pelo outro.

Já no 2.º Período, apostou-se na integração curricular e na interdisciplinaridade, dado que, segundo Fonseca (2015, p. 221),

Podemos afirmar que a integração curricular se constitui como um espaço que possibilita o diálogo e a interação com as diferentes dimensões da vida escolar: integração das experiências dos alunos, integração do conhecimento interdisciplinar, integração social e a integração do conhecimento dos professores. O diálogo articulado entre o conhecimento interdisciplinar, o contexto social e a experiência dos alunos e dos professores, cria condições para o desenvolvimento holístico do aluno.

O projeto “Correio do Amor”, criado e desenvolvido pelo Núcleo de Professoras Estagiárias de São Miguel, para celebrar o Dia de São Valentim, é um ótimo exemplo de integração curricular, uma vez que se recupera a aprendizagem da escrita de uma carta (formal ou informal) em Português, personalizando o seu emprego, já que se espera que a comunidade educativa a escreva consoante as suas experiências e emoções. Além disso, adiciona-se o talento e as experiências dos professores. Neste caso, a professora de Educação Visual (EV) disponibilizou-se para criar diversos corações em origami para compor a decoração do espaço de recolha e do espaço de exposição dos trabalhos, também eles interdisciplinares, visto que em Inglês os discentes escreveram poemas alusivos ao tema, decorando-os livremente, e em EV a turma construiu envelopes em forma de coração para guardar as suas produções artísticas, tal como se procura ilustrar no mosaico que se segue (ver **Figura 17**).

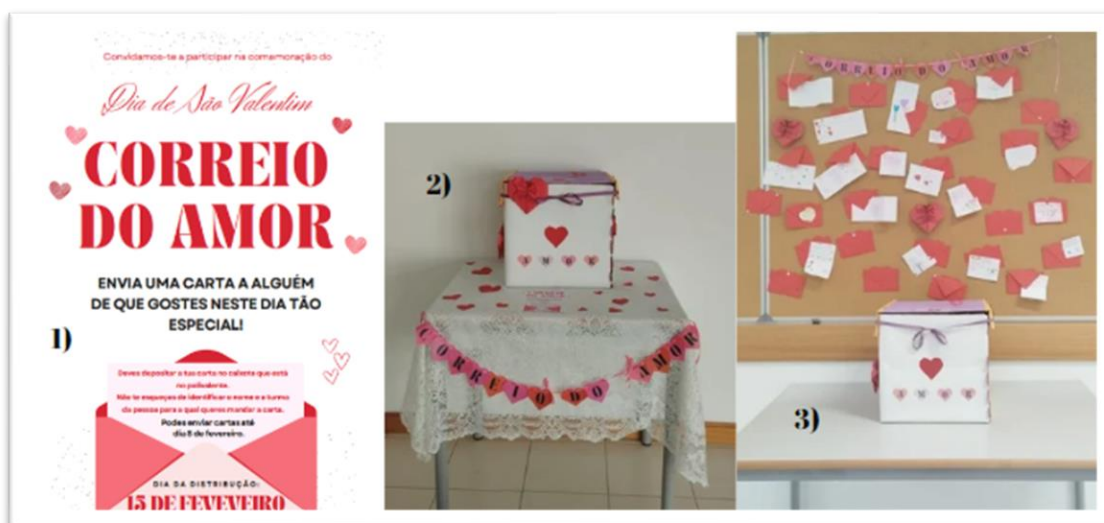


Figura 17 – “Correio do Amor”

- 1) Cartaz de divulgação; 2) Local da recolha;
- 3) Exposição dos poemas do Dia de São Valentim escritos em Inglês (Parceria com EV)

Nas aulas de Português, ainda se leu e interpretou uma carta temática nos dias que antecedem esta data festiva, já que era o conteúdo que se estava a explorar, incentivando os alunos a participar e a produzir um exemplo de uma carta informal com um caráter mais romântico. Esta atividade permitiu a aprendizagem de pronomes possessivos e demonstrativos, além de aflorar a perspicácia dos alunos ao inferirem significados implícitos a expressões e frases da carta.

A adesão a este projeto foi maior do que a exetável, dado que participaram não só alunos como professores e assistentes operacionais. As turmas do 3.º Ciclo foram as mais participativas, seguindo-se as de currículo alternativo e profissional. No final encontram-se as turmas do 2.º Ciclo e as do 1.º Ciclo, que foram menos participativas, se comparadas às de outros Ciclos de ensino. Durante o período de divulgação, as Professoras Estagiárias foram felicitadas pela iniciativa diversas vezes, além de a assistente operacional da Biblioteca Escolar (local mais próximo ao local da recolha) ter demonstrado a sua gratidão, visto que mais alunos procuraram aquele espaço para esclarecer dúvidas sobre o projeto, acabando por usufruir, posteriormente, dos recursos disponíveis também na Biblioteca Escolar. No momento da distribuição do “Correio do Amor”, a timidez e a surpresa de alguns estudantes também foi cativante, contrastando com o à-vontade e o sentido de humor de outros ao descobrirem que tinham recebido mais do que uma carta. Acredita-se que este projeto foi um sucesso, capaz de dinamizar a Escola e mobilizar conhecimentos e competências de forma leve, divertida e significativa.

Outro projeto com caráter interdisciplinar foi intitulado de “Cartas Ambulantes” e foi desenvolvido com a intenção de aumentar o conhecimento intercultural dos alunos, visto que qualquer pessoa poderia enviar uma carta a contar o que considerasse relevante sobre si e sobre o seu local de residência. As “Cartas Ambulantes” permitiram um aprofundamento do estudo da estrutura e da escrita de uma carta, conteúdo abordado na altura de implementação, pois cada aluno tinha de ler uma carta, explorá-la e recontá-la oralmente à turma, seguindo um guião apresentado aquando da receção da primeira “Carta Ambulante”, explorada conjuntamente na sala de aula. Esta abordava, por exemplo, a temática do racismo e da interculturalidade (articulação com Cidadania e Desenvolvimento), pois foi escrita por um luso-cabo-verdiano que vive na Praia da Vitória, ilha da Terceira, que sugeriu que a turma escutasse uma música cabo-verdiana e que observasse o vídeo oficial gravado na cidade da Praia, ilha de Santiago. Este percorria as paisagens da ilha, os costumes e tradições, a culinária, o vestuário e até os penteados típicos. A turma teve oportunidade de refletir sobre as diferenças entre a ilha de São Miguel e o arquipélago dos Açores em geral, comparando a sua ilha com a de Santiago e com

o arquipélago de Cabo Verde (maior percepção da fragmentação inerente às ilhas e da existência de outros arquipélagos – articulação com HGCA), além de partilharem a sua opinião de como os imigrantes ou os portugueses com descendência africana se sentem em viver em Portugal, salientando-se a importância da informação, do conhecimento, da empatia e da aceitação da diferença no nosso quotidiano. Como outras “Cartas Ambulantes” foram enviadas de outros países (Suécia, Itália, Turquia, Estados Unidos da América, Canadá, Colômbia e Espanha), explorou-se a interculturalidade por meio das tradições, da gastronomia, dos monumentos populares e das histórias dos mesmos, motivando os estudantes para o alargamento dos seus horizontes ao fomentar o interesse por novas culturas e pelas viagens que poderão realizar no futuro. Esta atividade relaciona-se igualmente com História e Geografia de Portugal (HGP), uma vez que os discentes tinham de localizar os países no mapa-mundo (ver **Figura 18**); dentro de Portugal Continental tinham de pintar o distrito correto; nos Açores tinham de colorir a ilha correta, logo também se estabeleceu uma relação interdisciplinar com HGCA.



Figura 18 – Mapa-mundo pintado pelos alunos, consoante o local da sua carta

O Inglês também se revelou fulcral, pois algumas cartas estavam escritas na língua inglesa, o que implicou um maior trabalho de tradução e referências linguísticas. O facto de a Professora Estagiária também ter lecionado à turma a disciplina de Inglês facilitou o processo, auxiliando os alunos quando lhes entregava a sua carta. Mais de vinte “Cartas Ambulantes” foram recebidas e trabalhadas ou na sala de aula ou autonomamente pelos alunos para uma posterior expressão oral, o que reforça a adesão da comunidade e o sucesso deste projeto construído pelo Núcleo de Professoras Estagiárias, que promoveu o cartaz tanto em inglês como em português nas escolas, portais *online* e na sua rede de conhecidos. Para os alunos, esta atividade foi verdadeiramente positiva e proporcionou um aumento da sua autonomia e

responsabilidade, pois tinham de ler a carta que lhes calhou, seguir um guião proposto pela docente e recontar o lido à turma oralmente. De facto, durante as apresentações orais, a turma questionava o conteúdo das cartas e procurava obter mais informação sobre a ilha, distrito, cidade ou país em questão. Assim, com este projeto, comprova-se que

A integração da abordagem cultural não pode ser feita através de uma simplificação ou limitação do seu valor e riqueza, ou seja, ficar apenas por festas ocasionais celebrando e divulgando línguas e culturas diferentes da portuguesa, ou pela oferta de mais línguas estrangeiras adicionadas ao currículo (Andrade & Gonçalves, 2006, citados em Branco, 2011, p. 45).

No 3.º Período, investiu-se na construção de duas *Escape Rooms*, uma digital e outra física, em parceria com a Associação de Promoção da Cidadania Digital Desliga, de modo a celebrar o Dia do Autor Português, escolhendo a emblemática escritora e poetisa açoriana Natália Correia como figura central destas *Escape Rooms* que, segundo Jiménez (citado em Passos et al., 2021, p. 103), são aventuras, nas quais “os participantes precisam de sair de uma sala onde se encontram fechados, superando um conjunto variado de provas e desafios, para encontrar a chave da porta de saída”. Neste caso, os alunos tiveram de percorrer os desafios, desvendando os mistérios e as pistas para escaparem pela saída de emergência da Biblioteca Escolar, que serviu de cenário com um ambiente visual e sonoro incluído, o que elevou esta experiência e a tornou mais imersiva. Segundo Nite et al. (2022), as *Escape Rooms* têm sido implementadas no ensino visando desenvolver uma aprendizagem mais significativa e apelativa, já que os alunos têm, simultaneamente, a possibilidade de aprender, mas também de se divertir, maioritariamente em grupo, uma vez que nas *Escape Rooms* se privilegia o trabalho coletivo e colaborativo. Assim sendo, Taraldesen et al. (2022, p. 176) acrescenta o espírito crítico e a iniciativa como fatores a despoletar nas *Escape Rooms*, além do entusiasmo e da curiosidade em aprender, mobilizando conhecimentos interdisciplinares, tal como se pretendeu construir. Além disso, para Zhang et al. (2018, citado em Passos et al., 2021, p. 104), as *Escape Rooms* têm-lhes associadas diversas teorias de aprendizagem como o behaviourismo, a aprendizagem social e o construtivismo. Conciliar estes princípios esteve na base da construção desta *Escape Room*, que foi alargada às turmas do 2.º Ciclo que foram convidadas a participar.

Tanto a *Escape Room* física como a digital exigiam raciocínio rápido e matemático para conseguir desvendar os enigmas (cálculo da idade com que Natália Correia faleceu, códigos de número e letras), além de apelar para a letra do hino da Região Autónoma dos Açores, escrito pela poetisa açoriana, e desconhecido por muitos dos alunos. Ainda se procurou dotar os estudantes de informações relevantes sobre o legado de Natália Correia na luta pela Igualdade

Feminina e pela Liberdade. A *Escape Room* digital, por exemplo, evoca mulheres fulcrais para a história como Adelaide Cabete, Carolina Beatriz Ângelo, Amália Rodrigues e Maria de Lourdes Pintassilgo. Já na *Escape Room* física, os discentes tinham em sua posse um folheto com datas marcantes da vida da açoriana, precisando de compreender a informação para utilizarem o que lhes era dado durante as diferentes fases do desafio. Com o uso de cadeados numéricos de três e de quatro dígitos, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver a motricidade, sentindo alguma dificuldade, pois não tinham manuseado este tipo de cadeados anteriormente. A competição e o espírito de equipa estiveram presentes em todos os grupos que, ao mesmo tempo que aprendiam, se divertiram, mostrando garra, animação e companheirismo. Abaixo encontram-se alguns dos registos fotográficos desta atividade (ver **Figura 19**).

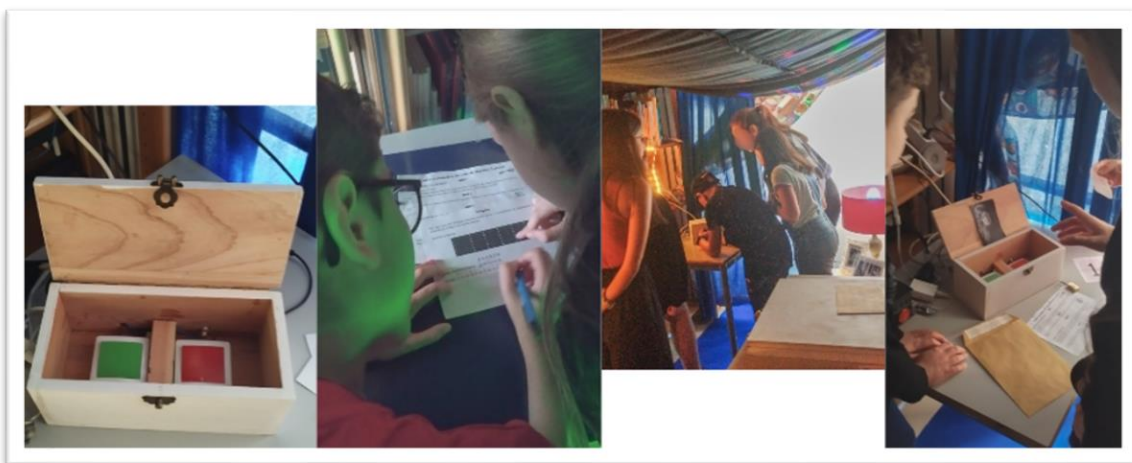


Figura 19 – *Escape Room* física Natália Correia

Em suma, face à desenvoltura dos estudantes relativamente ao Português, visto que é a sua língua materna, as atividades e os projetos desenvolvidos foram mais desafiantes e aliciantes, proporcionando a integração de conteúdos de outras disciplinas em diversas situações e aumentando a motivação dos alunos que, no início do ano, se encontravam “desligados” da disciplina, rejeitando-a de antemão. O *feedback* positivo e encorajador dos alunos, dos professores e assistentes operacionais a estas atividades, e a outras igualmente importantes, foi essencial para a Professora Estagiária, que procurou sempre inovar e centralizar as aprendizagens nos discentes, colocando-os a aprender de forma interessante e próxima da sua realidade, ou, por outro lado, de forma provocadora e desafiante. O brilho no olhar quando a Professora Estagiária confirmava que naquela aula haveria uma “atividade” – termo proferido pelos alunos para denominar exercícios e recursos mais dinâmicos, apelativos e criativos –

ficar-lhe-á para sempre na memória, pois comprova a importância desses momentos construídos para eles e a valorização e o apreço da turma pelos mesmos.

Apresentados os principais contornos das atividades desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico em ensino do Português, interessa seguir a mesma lógica para abordar as atividades desenvolvidas em Inglês, que foram reunidas no Quadro síntese que se apresenta de seguida (ver **Quadro 3**).

Quadro 3 – Recursos e dinâmicas do Estágio em Línguas na disciplina de Inglês

Inglês	
1.º Período	
Principais Conteúdos Abordados	Atividades Dinamizadas/Recursos Utilizados
<p>Vocabulário: alfabeto, números cardinais, linguagem de sala de aula, informações pessoais, números ordinais; datas, cumprimentos e despedidas, graus de parentesco, profissões</p> <p>Gramática: verbos modais, presente do verbo “<i>to be</i>” na forma afirmativa, negativa e interrogativa, pronomes pessoais, determinantes possessivos, perguntas de sim ou não, caso possessivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cápsula do tempo - Mímica - Jogo “<i>Simon Says</i>” - Utilização do código morse para introduzir um conteúdo - Palavras-cruzadas - Bingo - Plataformas digitais: <i>Kahoot</i>, <i>Wordwall</i>, <i>Microsoft Forms</i>, Escola Virtual, Aula Digital - Anúncio da próxima digressão da Olivia Rodrigo - Entrada de Blogue - Jogo da Glória adaptado às três formas do verbo “<i>to be</i>” - Cartões de “Quem sou eu?” (interação a pares) - Jogo “Passa a informação” (<i>Halloween</i>) - Atividade na Biblioteca Escolar em parceria com o <i>American Corner</i> da Universidade dos Açores (<i>Thanksgiving</i>) - Labirinto - Jogo “Ajudantes do Pai Natal” - “À descoberta do Natal em África do Sul” - <i>Peddy paper</i> de Natal

	- Partilha de um desejo para o ano de 2024
2.º Período	
<p>Vocabulário: artigos pessoais, brinquedos, descrição física, roupas, rotina diária</p> <p>Gramática: artigos definidos e indefinidos, presente do verbo “<i>have got</i>” na forma afirmativa, negativa e interrogativa; presente do verbo “<i>there + to be</i>” na forma afirmativa, negativa e interrogativa, preposições de lugar, presente do indicativo dos verbos na forma afirmativa, negativa e interrogativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos pessoais, roupas e acessórios distribuídos em vários sítios da sala de aula - Marcador de livro com as regras do verbo “<i>have got</i>” resumidas e com exercícios no verso - Posicionar corretamente os elementos da frase - Utilização de um código para introduzir um conteúdo - Bingo - <i>Show and Tell</i> - Jogo da memória - “Avalia as tuas aprendizagens” - Plataformas digitais: <i>Kahoot</i>, <i>Quizizz</i>, <i>Wordwall</i>, <i>Microsoft Forms</i>, <i>Escola Virtual</i>, <i>Aula Digital</i> - Jogo da forca
3.º Período	
<p>Vocabulário: rotina diária, atividades do dia a dia, horas, comida e bebida, atividades dos tempos livres</p> <p>Gramática: advérbios de frequência, “<i>question words</i>”; “<i>some and any</i>”, exprimir gostos e preferências com a – <i>ing form</i>; uso de conetores (<i>because</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Running Dictation</i> - Mímica - Posicionar diversas comidas e bebidas agrupando-as consoante o utensílio mais conveniente (copo, colher, faca e garfo) - Certificado de “Melhor Detetive Gastronómico” - Justificação de preferências (interação a pares) - Plataformas digitais: <i>Kahoot</i>, <i>Quizizz</i>, <i>Wordwall</i>, <i>Microsoft Forms</i>, <i>Escola Virtual</i>, <i>Aula Digital</i>, <i>Booklet</i> - Jogo “Fã número um de Inglês”

Na língua estrangeira, no 1.º Período, pretendeu-se inicialmente aferir se as competências já estudadas no 1.º Ciclo se encontravam consolidadas ou se seria necessário um investimento inicial nos conteúdos mais gerais e fulcrais para a aprendizagem da língua e consequente comunicação. Dessa forma, o relembrar do alfabeto, dos números e da linguagem de sala de aula, por exemplo, foi incontornável, dado que a turma não se recordava de grande

parte deste vocabulário, manifestando-se numa maior dificuldade na leitura, na compreensão e na pronúncia da primeira atividade do ano que consistia numa Cápsula do Tempo. Esta decorreu após a entrevista feita a pares – um aluno tinha a função de entrevistador e outro de entrevistado, trocando em seguida –, com o auxílio de um guião que visava conhecer mais sobre os estudantes, explorando algumas curiosidades, como o animal favorito, a cor predileta ou o dia da semana de que mais gostam. Embora as instruções e as perguntas incluíssem uma versão traduzida para Português abaixo, os discentes sentiram imensas dificuldades em completar as respostas, mesmo com os inícios de cada frase já presentes no guião de entrevista, o que impossibilitou uma comunicação fluída na língua inglesa, servindo de atividade de diagnóstico. Face a este contexto, a Professora Estagiária decidiu permitir o uso do Português, incentivando os alunos a encontrar a palavra ou expressão correspondente em Inglês na fase de partilha das respostas. Como o panfleto para escreverem individualmente e colocarem na Cápsula do Tempo estava em Inglês, a Professora Estagiária adaptou a sua intervenção, registando no quadro branco as instruções, questionando os alunos sobre o significado de cada uma delas. Surpreendentemente, os estudantes sabiam o que significavam termos como “*today’s date*”, “*free time*”, “*in the future*”, embora não compreendessem de imediato as frases “*when I grow up I want to be*” e “*I hope*”, o que é natural e expectável, tendo em conta o nível de proficiência associado ao 5.º ano, o A.1. A Professora Estagiária teve de assumir, então, o papel de facilitadora de linguagem, uma vez que os alunos podiam questionar e pedir ajuda perante as dificuldades linguísticas que encontrassem (Spratt et al., 2011, p. 199). Levar os estudantes a refletir sobre os seus gostos e emoções ou a ponderar sobre o seu futuro, quebrando o gelo e criando de imediato uma relação confiável e respeitosa com a docente, visto que o testemunho dos alunos não foi partilhado antes de ser colocado dentro da Cápsula do Tempo que só foi aberta no último dia de aulas, de modo a comparar a evolução pessoal de cada aluno ao longo do ano letivo, vai ao encontro do afirmado por Magueta (2021, p. 99) quando comprova que

Os registos reflexivos, escritos, que ressaltaram de toda a experiência, evidenciaram que os estudantes compreenderam que os seus trabalhos carregam emoções e ideias, os seus gostos, crenças, vontades e preocupações e quais as posturas morais, filosóficas e até políticas que lhes servem de referência no processo de autoconhecimento e de conhecimento dos outros.

Na Figura que se segue partilha-se com o leitor uma imagem que se recolheu da Cápsula do Tempo (ver **Figura 20**).



Figura 20 – “Cápsula do Tempo”

O facto de a caixa ter sido decorada com uma cor apelativa e ter dois olhos que se moviam (ver **Figura 20**) transmitiu aos alunos uma sensação de curiosidade e diversão, emoções importantes nas primeiras aulas do ano letivo. Os olhos serviram de metáfora para a autorreflexão, dado que, enquanto os estudantes estivessem a preencher o panfleto, teriam de olhar para si da mesma forma que estavam a ser observados pela Cápsula do Tempo que guardaria dentro de si os segredos e as confissões da turma. Esta voltou a ser recheada no início de 2024, em Português, com uma janela que continha perspetivas para o novo ano, misturando informações escolares (“duas coisas que quero melhorar enquanto aluno”) e extraescolares (“uma habilidade nova que quero desenvolver este ano”). Assim, os alunos recordaram novamente a Cápsula do Tempo, focando-se novamente em si e em ações que poderiam melhorar ou começar a fazer para se desenvolverem enquanto pessoa principalmente, havendo um novo registo intermédio reflexivo já após a sua total integração na turma e na escola, ajudando a comparação que se pretendia realizar no final do ano. Esta atividade foi sempre lembrada pelos discentes ao longo dos meses, perguntando recorrentemente quando a Cápsula do Tempo seria aberta, questionando se haveria mais alguma atividade relacionada com a mesma ou até mesmo elogiando o seu aspeto e que ainda se recordavam da sua composição.

Para além disso, ainda no 1.º Período procurou-se conhecer a turma e experimentar diversas dinâmicas e atividades como jogos tradicionais e/ou digitais como o “*Simon Says*” com a linguagem de sala de aula; a mímica para consolidar a aprendizagem das profissões; a

entrada de blogue para introduzir os pronomes pessoais e a estrutura frásica relacionada com a morada e com o contacto telefónico; os cartões de “Quem sou eu?”, almejando uma interação a pares para obter as informações pessoais em falta no cartão correspondente. Estas atividades com alguma “*information gap*” favorecem a aprendizagem e a negociação de informação, desafiando os alunos e colocando-os à prova para descobrirem as informações que necessitam por meio da comunicação e da linguagem. O mesmo tipo de atividade foi desenvolvido no *Halloween* com o jogo “Passa a informação”, no qual os alunos divididos em duas equipas tinham de trabalhar cooperativamente para responderem a informações sobre a sua personagem alusiva ao Dia das Bruxas (um vampiro e uma bruxa). Um aluno tinha de ir até ao local com as informações completas, concentrar-se na parte definida pelo grupo como sua responsabilidade (nome, apelido, idade, morada, número telefónico, etc.) e repassar a informação à sua equipa, que tinha de escrever corretamente o que escutou. Esta “corrida de estafetas” continuava até todos os estudantes terem o seu cartão preenchido, ganhando, assim, à outra equipa. Conseguiu-se, portanto, introduzir esta data festiva, para posteriormente aprofundar a sua origem e os costumes típicos adotados pela cultura portuguesa. Esse aflorar da interculturalidade e do contraste entre a nossa cultura e uma cultura diferente foi incentivado através de uma parceria com o *American Corner* da Universidade dos Açores aquando da celebração do *Thanksgiving*, que contou com o apoio da Dra. Laudalina Esteireiro que preparou uma breve, mas divertida, apresentação sobre a origem desta festividade e o seu significado para a cultura americana. Pretendeu-se com esta atividade materializar a ideia de que

No mundo de hoje não se trata apenas de formar um cidadão linguisticamente competente em várias línguas, a actualidade exige que se invista cada vez mais na interculturalidade para poder formar adultos interculturalmente competentes em dois tipos de tomada de consciência: linguística e cultural (Branco, 2011, p. 36).

Para o alcançar, no final, o Núcleo de Professoras Estagiárias – que tinha preparado previamente pequenas folhas em cartolina dourada para imitar folhas de árvore verdadeiras – pediu aos alunos para escreverem uma palavra que simbolizasse uma pessoa ou aspeto da sua vida pelo qual se sentissem gratos, indo ao encontro da mensagem por detrás desta data festiva. Muitos escreveram as palavras *familia*, *pais*, *amizade* e *amor*. Estas folhas complementaram a decoração de Natal da Biblioteca Escolar, local onde se dinamizou esta atividade, estando em exposição durante o final do mês de novembro até final de dezembro, o que deixou a turma muito feliz e animada. O que despertou maior interesse por parte dos discentes foi descobrir a história dos peregrinos e os pratos gastronómicos associados a esta festividade, além de terem gostado do presente da Dra. Laudalina Esteireiro, um chocolate de uma marca americana, para

poderem ter um maior contacto com os Estados Unidos da América e a sua cultura. O que foi descrito pode ser comprovado no mosaico que se segue (ver **Figura 21**).

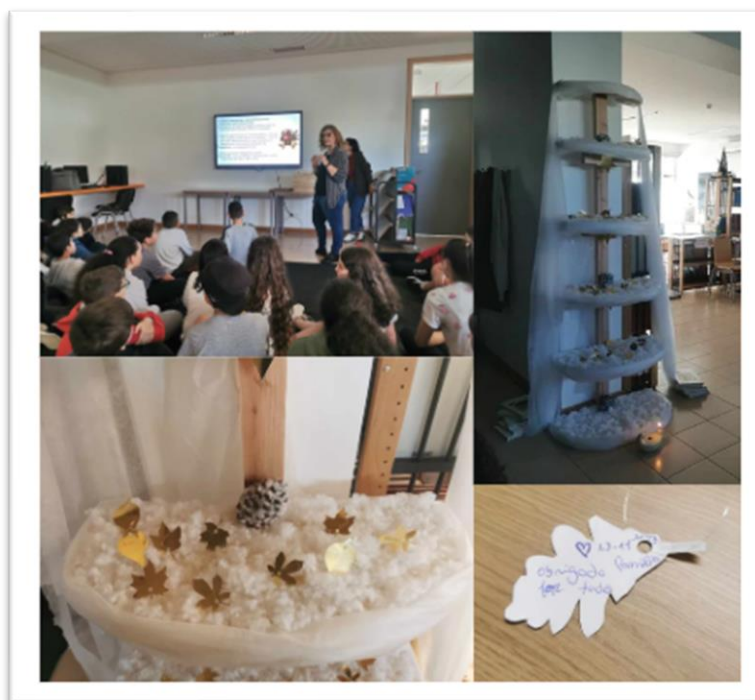


Figura 21 – *Thanksgiving*

No 2.º Período, decidiu-se variar ainda mais os padrões de interação, privilegiando-se a técnica de “*Think-Pair-Share*” (TPS) que, de acordo com Aprianti e Ayu (2020, p. 14), encoraja os alunos a pensar sobre um tópico, discuti-lo com o colega e partilhar as conclusões com a turma. Os mesmos autores afirmam que “este método faz com que os alunos trabalhem em grupo, podendo ativar o seu conhecimento prévio de um tópico e partilhar as suas ideias com o grupo” (Aprianti & Ayu, 2020, p. 14). Nesse sentido, foi solicitado aos estudantes que primeiro respondessem a desafios (regras por detrás de uma forma verbal, qual o objeto correto, etc.) ou a questões (completar espaços, correspondência, palavras-cruzadas, entre outras) para depois as partilharem com o colega do lado, tendo a oportunidade de comparar respostas, pensamentos e raciocínios. As atividades em que se implementou esta estratégia de aprendizagem cooperativa facilitaram as aprendizagens dos discentes, dado que “o TPS beneficia os alunos nos domínios da aceitação pelos pares, do apoio dos pares, desempenho académico, autoestima e maior interesse pela aprendizagem e pelos alunos” (Kaddoura, 2013, p. 6). No entanto, os estudantes inicialmente pediam para escolher o par para partilhar as respostas por serem seus amigos ou em função da maior ou menor ligação com o colega da mesa do lado, o que exigiu

da Professora Estagiária uma postura diplomática e de resolução de conflitos. Foi necessário explicitar a importância de aprender a trabalhar com pessoas diferentes e com características que os desafiam, enumerar as vantagens e modificar o par. Por vezes, os alunos trabalharam com o colega da direita, outras com o que se encontrava à esquerda e até mesmo na fila de trás ou da frente. Esta flexibilidade e imprevisibilidade era apreciada pela turma que passou a gostar de mudar sempre de parceiro durante as aulas, além de lhes ter sido atribuída a responsabilidade de serem eles a definir os pares ou os grupos em determinadas situações. A negociação entre a Professora Estagiária e a turma foi importante, pois os alunos sentiram-se ouvidos e acolhidos quando era a sua vez de decidir e compreenderam perfeitamente quando era a vez de a docente selecionar os grupos. Esta divisão foi feita com base em diferentes critérios, consoante a atividade e o propósito da mesma, considerando não só o comportamento dos alunos, como também as suas competências e dificuldades, sendo que no final do ano todos tiveram a oportunidade de trabalhar entre si pelo menos uma vez.

Um exemplo claro de uma atividade que tinha como foco a aprendizagem cooperativa foi a idealizada pelo Núcleo de Professoras Estagiárias na altura da Páscoa, intitulada “Jogos Tradicionais e Caça aos Ovos”, destinada a algumas das turmas do 5.º e do 6.º ano, bem como para a única turma do 4.º ano da Escola sede. Esta dividiu-se em cinco momentos, iniciando-se com a tradicional caça aos ovos em grande grupo. Os trinta e um ovos foram escondidos pelas Professoras Estagiárias no Polivalente e os alunos tiveram de procurar os ovos e trazer um a um para a mesa posicionada na entrada do espaço, contando em voz alta até alcançar o número final. Alguns grupos foram mais rápidos do que outros, porém todos encontraram o alvo relativamente rápido, necessitando de aproximadamente dois minutos e meio para finalizar a tarefa. Posteriormente, a turma foi dividida em quatro grupos, definidos pelos alunos, visto que foi a última atividade realizada no 2.º Período, numa espécie de despedida, colocando-os à prova, pois, como afirma Jares (2002, p. 80 citado em Fernandes, 2015, p. 5), “os conflitos derivados de causas relacionadas com a autoestima, segurança-insegurança pessoal, deficiente comunicação, etc., costumam ser muito comuns nas escolas”, especialmente neste contexto de competição e de jogo. Os quatro grupos foram rodando pelas quatro estações criadas pelas Professoras Estagiárias que consistiam numa corrida de sacas (estação 1), no derrubamento de uma torre (estação 2), na decoração de um ovo da Páscoa (estação 3) e numa espécie de “cabra-cega” (estação 4), na qual o aluno vendado segurava um rabo do coelho com algodão e para encontrar o local certo para o colocar tinha de seguir as indicações do grupo. As turmas que participaram adoraram esta atividade, que envolvia rapidez e destreza motora (estação 1), pontaria e paciência (estação 2), sensibilidade artística e cooperação (estação 3) e confiança e

comunicação (estação 4), isto é, competências fundamentais para o seu desenvolvimento escolar e extraescolar. A Professora Estagiária foi perguntando aos vários grupos qual tinha sido a sua atividade ou estação favorita e as cinco foram mencionadas diversas vezes, comprovando-se a eficácia deste projeto, dado que foi ao encontro dos interesses dos alunos e das suas características pessoais, apostando-se na tradição e na diversão para fomentar a aprendizagem cooperativa que promove uma melhor comunicação e a resolução de conflitos. De facto, nos questionários realizados aos estudantes no final do ano, cinco alunos referiram esta atividade como uma das cinco das que mais gostaram e os marcou, tal como se demonstra na Figura que se segue (ver **Figura 22**).

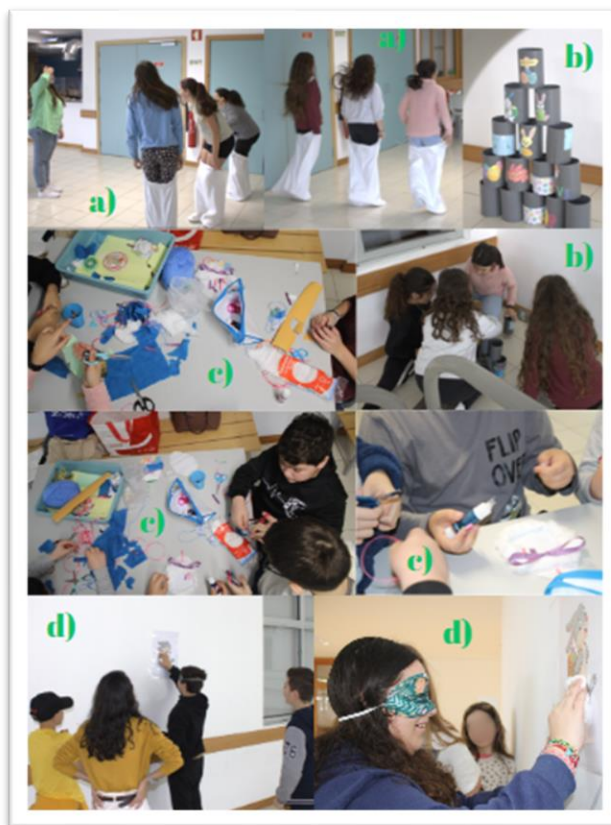


Figura 22 – “Jogos Tradicionais e Caça aos Ovos”

a) Estação 1; b) Estação 2; c) Estação 3; d) Estação 4

Outra das atividades mais mencionadas pelos alunos foi o *Peddy paper* de Natal no final do 1.º Período, direcionado para as cinco turmas do 5.º ano, que foi a primeira grande iniciativa das Professoras Estagiárias na Escola para desenvolver a aprendizagem em grupo. Esta atividade teve um carácter interdisciplinar, uma vez que integrava conteúdos de Matemática e de Português por meio de um cálculo matemático que totalizasse um número de zero até mil (vocabulário aprendido em Inglês) e da procura da palavra “rena” num dicionário bilingue. A

atividade baseou-se numa aprendizagem de Português, aprofundada numa aula lecionada na Biblioteca Escolar, e que colocou os alunos em pequenos grupos em contacto com dicionários, aprendendo a mecânica por detrás desse objeto didático e as características próprias do texto de dicionário, diferenciando-o de um texto de enciclopédia. A realização deste *Peddy paper* de Natal só foi possível pela colaboração que existiu entre as Professoras Estagiárias, os professores acompanhantes e a Professora Cooperante, uma vez que os grupos tinham de percorrer os diferentes espaços escolares em conjunto com um professor, encontrando pistas e solucionando desafios até chegarem ao local final, altura em que se parava o cronómetro. Para evitar confusão e aumentar o espírito competitivo, cada grupo deixou a sala de aula com o seu professor acompanhante de quinze em quinze minutos, não se atrapalhando nem se prejudicando no trajeto. Os alunos saíram da sala de aula (ponto de partida) com indicação para irem para o Polivalente – local com muitas máquinas com o sistema de cartões SIGE – por meio de uma pista (um cartão escolar), onde encontraram um presente. Para o conseguirem abrir, um elemento do grupo tinha de conduzir uma bola pelo circuito soprando uma palhinha para auxiliar o processo. Dentro do presente, estava uma imagem ilustrativa de uma estante de livros, indicando a Biblioteca Escolar como o próximo local. O desafio era utilizar o dicionário para descobrir que “rena” em Inglês se diz *reindeer*, sendo que um elemento do grupo devia dizer a palavra em voz alta até acertar a pronúncia. Nesta fase, o professor acompanhante oferecia aos grupos formas de cortar bolachas, levando-os para a Cantina, onde teriam de resolver um jogo de memória com símbolos natalícios e com uma fotografia de uma assistente operacional, pista para o local seguinte, o Bloco no qual essa funcionária trabalha. Aqui, os estudantes tinham de dizer em Inglês as cores que apareciam numa sequência (*red, green, white*), recebendo o horário da Sala de Estudo. Nesse local, no quadro branco estava afixado um cálculo matemático. Depois de indicarem em inglês o resultado dessa conta, foi-lhes entregue uma chave que abria uma caixa que continha um *Christmas Cracker* (tradição anglófona). Era dentro desse que encontravam escrito o número da sala de aula para encerrar o *Peddy paper*.

A logística desta atividade foi desafiante para os envolvidos, dado que a Assistente Operacional da Biblioteca Escolar não compareceu devido a compromissos académicos, logo os professores acompanhantes tiveram de abrir e fechar sempre a porta e deixar a chave no Bar perto do espaço até que o próximo grupo chegasse. Esta forma lúdica e divertida de relembrar conteúdos programáticos estudados e cruzá-los com outras disciplinas atribui uma maior relevância a este projeto que enquanto Núcleo foi considerado fulcral no desenvolvimento das Professoras Estagiárias como docentes, instigando a criatividade, a inovação e o sentido de

propósito. Para os discentes, o *Peddy paper* de Natal foi “engraçado” e “fixe”. Muitos afirmaram desejar repetir novamente a experiência noutros dias, o que infelizmente não foi viável. Ainda pontuaram o pormenor da fotografia da assistente operacional, pois consideraram inusitado e “surpreendente”. Cabe realçar o apoio do Conselho Executivo e do pessoal não-docente, que foram incansáveis em simplificar os imprevistos encontrados, a supervisionar os espaços escolares durante os intervalos e a registar fotograficamente a experiência dos estudantes, a quem muito agradou ver as fotografias e os vídeos gravados. Algumas destas foram selecionadas e encontram-se reunidas no mosaico que se segue (ver **Figura 23**).



Figura 23 – *Peddy paper* de Natal

1) Polivalente; 2) Biblioteca Escolar; 3) Bloco 1; 4) Sala de Estudo

No último período escolar, acresceu-se o uso da plataforma *Booklet*, decorrente da participação de um *Workshop* conduzido pela Texto Editora aquando da promoção dos projetos para a adoção de manuais para o 5.º ano. Esta plataforma foi bem recebida pela turma por acrescentar novos elementos à dinâmica já conhecida dos *quizzes*. Apesar de Desmurget (2021, p. 17) ter demonstrado a dependência tecnológica dos jovens, como apresentado no Capítulo I deste Relatório, a Professora Estagiária investiu em alguns jogos digitais (*Kahoot*, *Quizizz*, *Wordwall*, *Booklet*), uma vez que os estudantes usam o *tablet* diariamente de forma didática e pedagógica; logo, utilizar não só estas plataformas como outras como o *Microsoft Forms* e o *Microsoft Teams* munuiu os alunos de literacia digital, especialmente tendo em conta que as

Provas de Aferição foram realizadas digitalmente. Tal como atesta Ke (2016, p. 221 – Tradução Livre),

Investigações sugerem que o jogo tem efeitos cognitivos, motivacionais, emocionais e sociais positivos (Granic et al. 2014). Os jogos estão, especificamente, associados a competências espaciais melhoradas (Green e Bavelier, 2012), capacidades de resolução de problemas (Cooper 2014) e persistência (Shute et al. 2013).

Porém, também se experimentou jogos mais tradicionais e que não apelam à tecnologia, como o Bingo ou o “*Running Dictation*”. A última atividade conjuga todas as competências do Inglês, visto que desenvolve simultaneamente a Compreensão Oral, a Escrita, a Gramática e o Léxico, a Interação Oral e a Leitura, já que um aluno tinha de procurar o seu pequeno texto, que descrevia uma rotina diária com passatempos, lê-lo e ditar a informação ao seu colega. Este tinha de compreender o que havia sido dito e escrever corretamente o que ouvira. A meio do jogo, os estudantes tinham de trocar de posição, seguindo o sinal da Professora Estagiária, até recriarem sem erros o texto inicial. As sequências didáticas em que se pôs em prática o Bingo também desenvolveram a totalidade das competências, dado que após terminada a atividade, os discentes escreveram uma frase que incorporasse um dos objetos presentes no seu cartão de Bingo, e interagiram a pares comunicando entre si que objetos tinham em comum nos cartões.

Concluindo, a diversificação das estratégias pedagógicas e das atividades implementadas, fruto do cuidado aquando da construção dos planos de aulas e da contínua reflexão por parte da Professora Estagiária, facilitou e impactou as aprendizagens dos alunos, que puderam desenvolver as suas competências, recorrendo a processos de *top-down* e *bottom-up*, explorando diferenças culturais e trabalhando em grupo, melhorando a sua comunicação e a resolução de problemas. Estes benefícios devem-se, em parte, à ação educativa da Professora Estagiária que coloca o aluno no centro das suas práticas, encorajando a expressividade, a autonomia e a criatividade, sem descurar as Aprendizagens Essenciais. Demonstrar a relevância das aprendizagens ao explorar atividades lúdicas de uso da língua não só foi essencial neste processo de lecionação, bem como o reformular e o reciclar das aprendizagens através de atividades interdisciplinares e alargadas à comunidade educativa também foram imprescindíveis no processo formativo da Professora Estagiária enquanto futura docente, dado que compreendeu que mais do que introduzir e trabalhar um conteúdo, este deve ser relembrado e estimulado ao longo das aulas, tornando o conhecimento mais vivo e significativo.

Capítulo IV

O lugar das artes no Estágio Pedagógico em Línguas

4.1. Enquadramento

4.2. Diferentes formas de explorar as artes no ensino

4.3. Práticas educativas artísticas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico

4.3.1. Artes plásticas

4.3.2. Artes performativas

4.3.3. Artes digitais

4.3.4. Literatura e escrita



4. O lugar das artes no Estágio Pedagógico em Línguas

4.1. Enquadramento

Fomentar o gosto pela arte por meio de atividades artísticas significativas e impulsionadoras de aprendizagens relevantes para o contexto mundial atual foi o aspecto diferenciador da ação educativa da Professora Estagiária ao longo do Estágio Pedagógico, aproveitando a vantagem de ser a Professora Titular, visto que a planificação e a organização das aulas dependiam inteiramente de si, embora existisse não só contacto constante com a Professora Cooperante e supervisão das sequências de aulas e dos materiais construídos, mas também momentos de reflexão das práticas de modo a que se pudesse aperfeiçoar atividades e estratégias nas intervenções seguintes. Os tempos letivos de observação direta em turmas da Professora Cooperante e de outras colegas do Departamento de Línguas proporcionaram à Professora Estagiária uma maior consciência das dinâmicas de outras aulas de Português e de Inglês, comprovando-se que o investimento em produtos artísticos como recursos pedagógicos é baixo, uma vez que só se vivenciaram três exercícios que relacionavam alguma canção ou um excerto de um filme aos conteúdos programáticos. A arte como produto de criação dos alunos só ocorreu duas vezes dentro do espectro da escrita criativa.

Assim, paulatinamente, reforçou-se e intensificou-se essa intenção de adaptar o currículo e de o tornar mais esteticamente rico e criativo, proporcionando aos discentes um maior envolvimento nos conteúdos, aprendendo com mais motivação, interesse e empenho. Simultaneamente, procurou-se instigar debates sobre temas fulcrais para a sociedade atual, apostando no desenvolvimento do espírito crítico, na capacidade de argumentação e na reflexão dos alunos. As atividades relacionadas ao Dia da Mulher e ao Dia de Martin Luther King Jr. são ótimos exemplos desta intenção, que será explicada pormenorizadamente mais adiante neste Capítulo.

4.2. Diferentes formas de explorar as artes no ensino

A generalidade da ação educativa voltada para as artes foi agrupada em diferentes categorias para facilitar o entendimento da mesma e para demonstrar as atividades e os recursos desenvolvidos de forma rápida e eficaz. Esta categorização segue a distinção feita no início deste Relatório de Estágio, aquando da revisão de literatura, intitulada “O papel e o lugar da arte na educação”, mais especificamente na clarificação entre os diferentes tipos de arte. Levando em consideração o atestado por Vesga (2005, p. 22 – Tradução Livre), a palavra “plástica” vem do latim *plastica* e refere-se “à ação de moldar ou formar coisas com materiais maleáveis”, logo são atividades que englobam “a manipulação ou a transformação de materiais como tintas, argilas, gessos, etc.”. Nesse seguimento, apostou-se na pintura, no desenho e na fotografia conciliando produtos já existentes para servirem de recursos didáticos e produções inovadoras dos estudantes. Já relativamente às artes performativas, a dança foi incentivada através das performances das turmas de Dança de 3.º Ciclo que em todos os Períodos promoviam algumas apresentações para a comunidade educativa. Simultaneamente, a música, o teatro e o cinema tiveram lugar em múltiplas práticas educativas da Professora Estagiária, dentro e fora da sala de aula.

A inclusão de práticas artísticas também contemplou as artes digitais. Sendo que, segundo Rodrigues (2012, p. 7), a arte digital abrange as manifestações artísticas realizadas por um computador, foram selecionadas animações e ilustrações para apresentar alguns temas abordados de forma mais estimulante e cativante em ambas as línguas. Em Português, utilizaram-se recursos de arte digital na exploração de uma fábula, na introdução à escrita de texto expositivo em grande grupo, na apresentação de dados biográficos sobre a autora d’*O Príncipe Nabo*, Ilse Losa, e na criação de um *TikTok* Literário, decorrente da promoção do projeto de leitura “Devorador de Livros”. Já em Inglês, foram construídos pela Professora Estagiária uma colagem, um cartaz publicitário e ilustrações ao longo das aulas, recorrendo, na maior parte das vezes, ao *Canva*, site *online* com ferramentas gratuitas para professores.

À literatura agregou-se a escrita, visto que ambas se debruçam sobre textos em prosa ou em verso que pertencem a diferentes géneros. Nesta visão, a literatura foi utilizada como produto de arte e a escrita como criação autoral, decorrente da interpretação de uma obra ou de um excerto explorado nas aulas de Português. Pretendeu-se “assumir a escrita não como produto, mas como processo” (Pinto, 2013, p. 355), dado que se acreditou essencial incutir nos discentes a ideia de que a escrita se traduz num “movimento apoiado num processo que assenta

numa relação entre a escrita, o pensamento e a aprendizagem” (Pinto, 2013, p. 355) que se divide em planificação, textualização e revisão.

Abaixo encontram-se dois quadros que destacam as atividades artísticas dinamizadas, seguindo a categorização descrita acima. Estes servirão de apoio para a descrição, reflexão e avaliação das dinâmicas mais marcantes, segundo a percepção da Professora Estagiária e as perspectivas dos alunos registadas por meio de um questionário respondido no final do ano letivo. Um questionário dentro da mesma linha foi aplicado no início das aulas para que se pudesse comparar os resultados sobre a importância das artes na aprendizagem das línguas. Estes resultados serão mencionados e comentados no subcapítulo que se segue.

Quadro 4 – Atividades artísticas no Estágio em Línguas na disciplina de Português

Português – Atividades Artísticas	
Tipo de arte	Atividades Dinamizadas/Recursos Utilizados
Artes Plásticas	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho do acontecimento principal da Lenda das Sete Cidades - Pintura de minerais referidos em <i>A fada Oriana</i> de Sophia, de Mello Breyner Andresen - Flor da Amizade (Dia dos Amigos) - Diversas pinturas que representam o medo aquando da leitura do poema “Os Medos”, de Maria Teresa Maia Gonzalez - Representação artística da canção “Coração Açoriano” (Dia Mundial da Arte) - Seleção de fotografias para a construção de frases com Sujeito e Predicado, identificando-os e classificando-os
Artes Performativas	<ul style="list-style-type: none"> - Documentário “Os Últimos Baleeiros de São Miguel”, de Annette van Trig - Demonstração de uma apresentação musical (gaita) - Cartazes Martin Luther King Jr. - Adaptação cinematográfica de três obras de leitura integral - Canção “Postal dos Correios”, dos Rio Grande - Canção “Nha Terra”, de Soraia Ramos (“Cartas Ambulantes”) - Canção “Saia da Carolina”, de Carolina Deslandes vs versão popular - Criação da canção “Coração Açoriano” (Concurso CantarMais) - Canção “Aquarela”, de Toquinho

	<ul style="list-style-type: none"> - Canção “Zeca Malaquias” (Vencedor anterior do concurso CantarMais) para introduzir o Sujeito e o Predicado - Declamação de poemas - Dramatização em grupos de um excerto d’<i>O Príncipe Nabo</i>, de Ilse Losa - Canção cantada pelo Bobo no final d’<i>O Príncipe Nabo</i>, de Ilse Losa - Visionamento da peça de teatro “Isto é para a Televisão?” de Sofia Ângelo (Auditório Escolar) - Dramatização em grupos de situações inusitadas - Hino dos Açores escrito por Natália Correia (<i>Escape Room</i>)
Artes Digitais	<ul style="list-style-type: none"> - Animação cães-guia - Animação da fábula “O leão e o rato” - Animação ZigZag (dados biográficos da autora Ilse Losa) - <i>TikTok</i> Literário
Literatura/Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura extensiva de fábulas - Reconto de uma fábula com um elemento artístico criado pelos alunos - Projeto “Correio do Amor” - Reconto de uma “Carta Ambulante” - Continuação da história (<i>A viúva e o papagaio</i>, de Virginia Woolf) - Leitura extensiva de um dos capítulos d’ <i>A fada Oriana</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen - Caixa da Poesia - Escrita de uma narrativa a partir de um <i>brainstorming</i> - Projeto de Leitura “Devorador de Livros” (Biblioteca Escolar) - Desenvolvimento de poemas visuais - Escrita de um poema para comemorar o 25 de abril - Criação oral de uma história incorporando um advérbio e seguindo o que foi dito pelo colega anterior
Participação e/ou Colaboração em	<ul style="list-style-type: none"> - Arca das Histórias na Biblioteca Escolar - Espetáculo de Dança no Auditório

Atividades do PAA	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatização 25 de abril no Polivalente - Representação artística do poema escrito sobre o 25 de abril (Átrio) - Visionamento do filme “O Príncipezinho” na Biblioteca Escolar (Semana da Leitura)
--------------------------	--

Quadro 5 – Atividades artísticas no Estágio em Línguas na disciplina de Inglês

Inglês – Atividades Artísticas	
Tipo de arte	Atividades Dinamizadas/Recursos Utilizados
Artes Plásticas	<ul style="list-style-type: none"> - Pintura “Uma tarde de domingo na ilha de Grande Jatte”, de Georges-Pierre Seurat - Pintura “Os Emigrantes”, de Domingos Rebelo - Criação de gelados para estudar o verbo <i>to be</i> - Pintura “Farmer in the Den”, de Susan Bower - Cartões de Natal oferecidos à AIPA - Cartazes Martin Luther King Jr. - Desenho de brinquedos - Representação de poemas de São Valentim - Construção e pintura de símbolos do Dia de São Patrício - Decoração de ovos da Páscoa (“Jogos Tradicionais e Caça aos Ovos”) - Desenho e construção de Cartões Gastronómicos (“Who am I?” game)
Artes Performativas	<ul style="list-style-type: none"> - Canção dos determinantes possessivos - Criação de uma canção com a afirmativa do verbo <i>to be</i> - Canção “The Family Madrigal” (Encanto, Disney) - Excertos de séries - Excerto de um discurso Martin Luther King Jr. - Música para introduzir a descrição física - Desenho de uma descrição física em forma de texto
Artes Digitais	<ul style="list-style-type: none"> - Colagem dados pessoais Shakira - Cartaz Olivia Rodrigo - Ilustrações Martin Luther King Jr.

Literatura/Escrita	- Balde de pipocas - Escrita de um poema de São Valentim
Participação e/ou Colaboração em Atividades do PAA	- Dia da Música - Visionamento do filme “O Grinch”, na Sala de Estudo - Cânticos de Natal - Visionamento do filme “Para Além da Lua”, na Sala de Estudo

4.3. Práticas educativas artísticas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico

Tendo em conta os quatro quadros sobre as práticas educativas apresentados até ao momento, pode concluir-se que das 147 principais atividades desenvolvidas ao longo dos meses de Estágio Pedagógico em Línguas (**Quadros 2 a 5**), 70 estavam relacionadas com a arte (**Quadros 4 e 5**), representando 47.62% da ação educativa da Professora Estagiária.

De seguida, serão explicadas as principais dinâmicas fomentadas na turma que se lecionou semanalmente, nas intervenções pontuais a outras turmas e nos projetos construídos para uma parte ou para a totalidade da comunidade educativa. Dentro das artes plásticas foram selecionados cinco projetos, quatro na língua inglesa e um na portuguesa. Inversamente, nas artes performativas, destacaram-se quatro atividades produzidas em Português e uma em Inglês. Relativamente às artes digitais, evidenciou-se um recurso em Inglês, enquanto outra atividade sobressaiu dentro do espectro da literatura e da escrita em Português.

4.3.1. Artes plásticas

No Estágio Pedagógico, foram inúmeros os momentos em que os alunos puderam criar elementos artísticos, utilizando diversos materiais como fotografias, imagens, lápis, pincéis ou adesivos, por exemplo. Estas oportunidades de “colocar a mão na massa” e dar asas à imaginação recuperam a noção de criatividade apresentada na página 17 deste Relatório, aquando do primeiro ponto da Revisão de Literatura – “Em torno da arte e da criatividade” –, de modo a comprovar que a criatividade resultará da combinação de quatro dimensões: “(...) a pessoa, o processo, o produto e o ambiente (...)” (Condessa, 2006, p. 40). Estas têm de ser contempladas na expressão e na conseqüente produção artística, visto que são os principais

fatores que influenciam o processo criativo essencial na produção artística, especialmente se se considerar a idade dos alunos e a sua dificuldade em manifestar os seus pensamentos, as suas emoções e os seus ideais, recorrendo a técnicas utilizadas na pintura ou no desenho, por exemplo.

Uma das principais atividades realizadas dentro das artes plásticas foi a elaboração de cartões de Natal, cujo produto final se apresenta na Figura que se segue (ver **Figura 24**).



Figura 24 – Cartões de Natal elaborados pelos alunos e oferecidos aos membros da AIPA

As produções acima apresentadas tinham como destinatários membros da Associação de Imigrantes nos Açores (AIPA), de modo a mimar estas pessoas e alegrar o seu Natal longe dos seus familiares, já que se explorava, nessa altura, os cumprimentos e as saudações. Esta intenção tinha como objetivo demonstrar aos alunos o poder das palavras, alertando-os para a temática da Imigração que está bastante presente em várias ilhas dos Açores. Os membros da AIPA que aceitaram participar nesta atividade enviaram um vídeo que foi direcionado a um aluno, contando o seu nome, país de origem e alguma curiosidade que achassem interessante. Foi após o visionamento do vídeo que cada aluno começou a compor o seu cartão de Natal da forma que entendesse mais adequada. Esta dinâmica desenvolveu certas competências sociais nos alunos como as referidas no PASEO (Oliveira Martins et al., 2017, p. 16):

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: (...) consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; (...) que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os

outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Estas competências foram igualmente estimuladas no projeto interdisciplinar entre a disciplina de Português e a de Inglês na descoberta e na exploração do legado de Martin Luther King Jr. (MLK), através da criação de uma semana temática dedicada a essa figura incontornável na luta contra a segregação racial e a favor dos direitos humanos nos Estados Unidos da América e no mundo. Abordar a igualdade e a discriminação, recorrendo a MLK, foi a ponte utilizada para interligar o currículo de ambas as línguas, uma vez que as AE dão espaço ao desenvolvimento da cultura e de temas sociais fulcrais para o desenvolvimento da cidadania e da consciência nos alunos.

Em Português os alunos tiveram oportunidade de “valorizar a diversidade cultural patentes nos textos” (DGE/ME, 2018b, p. 9). Neste caso, optou-se por um texto oral, parte do célebre discurso do MLK em que profere a conhecida frase “Eu tenho um sonho”, explorando o significado por detrás desse sonho e da luta levada a cabo por MLK, listando princípios nucleares para a não-violência. Também se explorou os adjetivos (subclasses e variação) dentro deste contexto, através da construção e análise de frases com adjetivos que resumissem e abordassem o discurso e as lições preconizadas por MLK.

Em Inglês, a frase “*I have a dream*” foi utilizada para abordar as diferenças semânticas e conjugais entre os verbos *have* e *have got*, além de se questionar que sonhos têm os alunos, encorajando a comunicação de forma breve e simples. O grupo apresentou alguma dificuldade em compreender as regras subjacentes à forma negativa do verbo e em diferenciar quando se utiliza *have* ou *has*, o que acarretou um maior reforço e mais prática por meio de exercícios diversos posteriormente. A competência estratégica também esteve em foco nesta semana temática, visto que os alunos tiveram de “participar em atividades de pares e grupos (...)” (DGE/ME, 2018a, p. 8), “realizar trabalhos criativos e produzir a linguagem necessários para apresentar os mesmos (...)” (DGE/ME, 2018a, p. 10), já que construíram quatro cartazes (quatro pequenos grupos) para celebrar o dia de MLK que foram afixados na Escola do Núcleo de Professoras Estagiárias da ilha Terceira, enquanto os cartazes das turmas do mesmo núcleo foram afixados na Escola do Núcleo de Professoras Estagiárias de São Miguel, estabelecendo-se então esta parceria para obter um maior alcance na exposição dos cartazes e apelar à comemoração de MLK, além de quebrar as fronteiras de cada uma das escolas. Enfatizou-se ainda a competência intercultural, visto que as turmas dos dois Núcleos de Estágio estiveram a “reconhecer realidades interculturais distintas”, a “reconhecer aspetos culturais de países de expressão inglesa” e a “identificar pessoas, lugares e aspetos importantes para si e para a sua

cultura” (DGE/ME, 2018a, p. 7) de forma apelativa, motivadora e significativa. A identificação de espaços e realidades culturais diferentes (DGE/ME, 2018a, p. 7) foi abordada de forma interdisciplinar em Português, dado que os alunos fizeram uma visita de estudo virtual ao bairro onde MLK nasceu, conhecendo a sua igreja, a casa de infância e o parque que lhe foi dedicado após a sua morte. Apesar de o vídeo estar em Inglês, os alunos demonstraram bastante interesse em conhecer estes espaços íntimos de MLK, sempre guiados pela Professora Estagiária que ia traduzindo o que era dito e pausando o vídeo elaborado como um recurso educativo pelo *website The King Center*, dedicado a MLK. A resposta a este conjunto de recursos e atividades foi bastante positiva, correspondendo às expectativas, visto que procuraram saber mais detalhes e curiosidades sobre MLK, demonstrando o seu conhecimento de forma mais artística e livre nos cartazes construídos em grupo (ver **Figura 25**).



Figura 25 – Cartazes sobre o Dia de Martin Luther King Jr.

- 1) Cartazes das turmas do Núcleo de Professoras Estagiárias de São Miguel;
- 2) Cartazes das turmas do Núcleo de Professoras Estagiárias da ilha Terceira;
- 3) Cartazes das turmas da Professora Cooperante

A cultura irlandesa também foi introduzida nas aulas de Inglês por meio do relato dos acontecimentos associados ao Dia de São Patrício, da descoberta dos símbolos e da cor típica desta festividade e da construção e da pintura do chapéu emblemático e do arco-íris, um dos símbolos aprendidos (**Figura 26**).



Figura 26 – Dia de São Patrício

Os alunos trabalharam em pequenos grupos para compor os dois acessórios para posteriormente tirarem fotos com os mesmos como demonstrado acima. A pedido da Professora Estagiária, todos os estudantes vestiram pelo menos uma peça de roupa verde para conferir propósito, uma vez que se simulou na sala de aula o que acontece nos países que celebram esta data festiva. O entusiasmo por esta atividade por parte dos discentes foi evidente, quer pelo empenho e motivação, quer pelo cumprimento das regras e das sugestões da Professora Estagiária. Os registos fotográficos foram outro aspeto apreciado pelos estudantes, pois eternizam estas experiências e aprendizagens num ambiente descontraído, mas significativo e principalmente ativo, visto que os alunos estão no foco ao construírem o seu conhecimento. Esta perspetiva construtivista do conhecimento também se materializou no jogo *Who am I?*, que pretendia aferir a aprendizagem do vocabulário relacionado com a comida, através do desenho de três alimentos adorados por cada estudante e três desapreciados. Nenhum discente devia partilhar o seu cartão com os colegas, dado que, posteriormente, todos deveriam tentar descobrir a qual aluno pertencia cada um dos cartões. Segundo Hsuan-An (citado em Moreno, 2008, p. 129), “desenhar é um processo da ação criadora que se desenvolve mediante a percepção, reflexos intuitivos e intelectuais e controle do material”, logo foi disponibilizado um tempo considerável para a realização desta primeira atividade, seguida do jogo para descobrir quem era o melhor detetive culinário da turma, a quem lhe foi atribuído um diploma pela vitória

(ver **Figura 27**). Esta atividade foi bem recebida pela turma que se empenhou nos seus desenhos e em tentar ludibriar os colegas, conseguindo depois justificar as suas preferências ao utilizar o conector “*because*” como sugerido nas AE da disciplina (DGE/ME, 2018a, p. 7).



Figura 27 – Cartões Gastronómicos (jogo “*Who am I?*”)

- 1) Cartão do aluno B3; 2) Cartão do aluno A1; 3) Cartão do aluno A2;
4) Certificado do vencedor

Para além das criações artísticas já referidas, a escrita da letra para uma canção da MARO para o concurso promovido pela Cantar Mais, “Canção à espera de palavras”, é outro claro exemplo, sendo o que mais impactou a aprendizagem dos alunos na disciplina de Português pelo desafio e pelo compromisso que se assumiu. A participação neste concurso constitui, ainda, uma tentativa de adequar as aprendizagens ao meio local, visto que a canção coloca no centro o mar dos Açores e o que este nos faz sentir individualmente, com amigos e com família. Neste sentido, abordou-se a insularidade e a açorianidade, logo tornou-se inevitável intitular a música de “Coração Açoriano”. Em Português, a turma cooperou no processo de construção da ideia, da história a contar e da própria letra e em Educação Musical (EM) ensaiaram a letra com o ritmo e os professores das duas disciplinas estiveram presentes na gravação da atuação da música para submeter a candidatura da turma, concorrendo, assim, com outras escolas de Portugal. No Dia Mundial da Arte, a turma analisou formalmente a sua

canção e representou artisticamente a mesma, refletindo sobre os sentimentos e as emoções que essa lhes despertou (ver **Figura 28**).

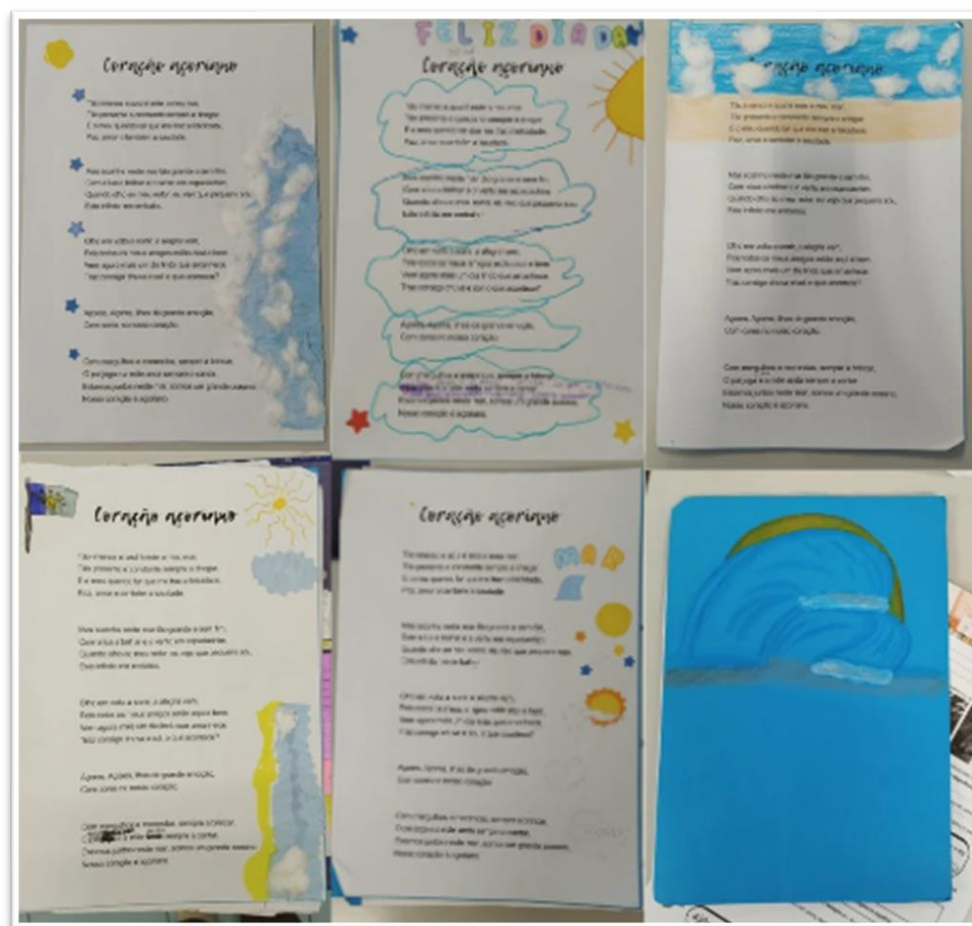


Figura 28 – Representação artística da canção “Coração Açoriano” (Dia Mundial da Arte)

Esta ponte já tinha sido introduzida anteriormente na leitura do poema “Os Medos”, de Maria Teresa Maia Gonzalez. Após ler e interpretar a mensagem do poema, os estudantes compartilharam um dos seus medos e associaram a forma como demonstram e/ou lidam com este sentimento, baseando-se em quatro quadros (chorar, gritar, fugir, esconder-se). Este método adotado vai ao encontro de uma das AE de Português que a Professora Estagiária considerou como elementar ao longo do Estágio Pedagógico: “analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas (música, pintura, escultura, cinema, etc.)” (DGE/ME, 2018b, p. 10).

4.3.2. Artes performativas

Visto que rapidamente se compreendeu o interesse dos alunos pela música, a Professora Estagiária foi, ao longo do Estágio Pedagógico, incluindo estrategicamente este tipo de arte performativa, dado que, segundo Silva et al. (2020, p. 161), a música tem

A função de divertimento (tendo como foco o lúdico em sala de aula), de comunicação (ao utilizar de um acervo linguístico para produzi-la) e de contribuição para a integração da sociedade (ampliando-o para a integração de sociedades que possuem idiomas diferentes).

Como criadores de música, os alunos elaboraram a letra da canção “Coração Açoriano” como já referido anteriormente, porém este desafio também existiu em Inglês com a canção “To be” que pretendia consolidar as regras subjacentes à conjugação do verbo *to be* na forma afirmativa, verbo nuclear na aprendizagem desta língua estrangeira. No mosaico que se segue, partilha-se com o leitor dois apontamentos relacionados com o desafio em causa (ver **Figura 29**).



Figura 29 – Canção “To be”

Esta iniciativa foi largamente elogiada pelos discentes que, embora à partida tivessem demonstrado vergonha em cantar em voz alta, terminaram a aula animados e a cantarolar a canção no intervalo, provando-se, assim, que “a música auxilia a criança no seu desenvolvimento cognitivo, aprimorando a imaginação, a atenção, a memória e a linguagem, além de contribuir de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem” (Silva et al., 2020, p. 164).

De acordo com Leal (2011, p. 13), a música pode servir de diagnóstico sobre a capacidade de atenção, escuta e memorização dos discentes, “principalmente quanto à memória

auditiva, observação, discriminação e reconhecimento de sons, podendo assim vir a trabalhar melhor o que pode estar defasado”. Tendo isto em conta, a canção “Postal dos Correios”, do Rio Grande, foi utilizada como recurso base para uma das avaliações sumativas da Compreensão Oral, aquando da aprendizagem das características e da escrita de uma carta. Os alunos consideraram este instrumento mais desafiante do que os selecionados anteriormente, uma vez que o ritmo é mais rápido do que uma entrevista ou uma reportagem, por exemplo, exigindo mais atenção por parte da turma para descodificar a informação e responder às questões solicitadas. No entanto, o nervosismo que possam ter sentido na primeira vez que escutaram a canção foi-se dissipando de tal modo que no final da avaliação diversos alunos pediram para ver o videoclipe e iam cantando em voz baixa partes da música que já tinham decorado.

A falta de conhecimento musical dos alunos foi evidente desde muito cedo, logo investir em canções desconhecidas para eles foi um dos trunfos mais utilizados pela Professora Estagiária. Assim, apresentou-se e explorou-se diversas canções como a “Aquarela”, de Toquinho (texto poético), “Nha Terra”, de Soraia Ramos (“Cartas Ambulantes”), “Zeca Malaquias”, canção vencedora do ano anterior do concurso CantarMais (introduzir o sujeito e o predicado), e “Saia da Carolina”, de Carolina Deslandes, opondo-a à versão popular (exploração de diferentes tempos verbais do modo indicativo). Nenhuma das referidas era conhecida pelos estudantes que reagiram melhor às canções mais agitadas, como a da Soraia Ramos, e não elogiando tanto as mais lentas e calmas como a de Toquinho. Apesar das suas preferências, os estudantes conseguiram sempre refletir sobre as músicas exploradas e relacioná-las com os conteúdos abordados.

A música “Saia da Carolina” foi escolhida propositalmente, de modo a cultivar ainda mais uma cidadania ativa nos alunos, visto que a mesma permite o estudo dos direitos humanos e da igualdade de género (Monteiro et al., 2017, p. 7), recorrendo-se ao Dia da Mulher para o fazer. Para debater este tema, os alunos contactaram com esta canção de Carolina Deslandes que cria um paralelo com a canção popular com o mesmo nome, quebrando o estereótipo associado à mulher a nível de aparência, comportamento e lugar na sociedade. Após preenchimento de espaços (exigia sempre um verbo) e posterior análise do tempo verbal de cada um dos verbos, os alunos foram incentivados a refletir sobre a mensagem por detrás das duas versões apresentadas, relacionando-as com o patriarcado e a igualdade de género. Uma das avaliações sumativas da Compreensão Oral foi marcada para dia 8 de março, já com o intuito de se abordar a mesma temática. Na mesma aula, os estudantes leram um texto retirado de um manual da terceira classe, utilizado durante o Estado Novo, que relatava os tópicos de

conversas entre mulheres, comparando-o com um vídeo da RTP Ensina, que demonstra as diferenças entre o passado e o presente. Embora estas duas atividades não tivessem sido planejadas com antecedência, a Professora Estagiária notou que os alunos se interessaram pelas questões de gênero, logo preferiu insistir nessa temática, dinamizando no Átrio da Escola uma exposição do Dia da Mulher com cartazes com mulheres importantes nacional e mundialmente, sendo que todos os cartazes incluíam um *QR Code* que direcionava a comunidade educativa para vídeos e *links* relevantes para este debate explorado em sala de aula sobre o papel da mulher no nosso dia a dia historicamente.

Nesta mesma linha, também as restantes artes performativas tiveram lugar nas aulas lecionadas pela Professora Estagiária, destacando-se o visionamento de um excerto do documentário *The Last Whalers of São Miguel*, dirigido por Annette van Trigt, que abordava a baleação em São Miguel e mais especificamente na costa norte da ilha, apresentando participantes açorianos próximos da realidade da turma, sendo que um deles foi convidado a partilhar a sua experiência como baleeiro por meio de uma entrevista conduzida pelos alunos que tiveram de construir as perguntas a colocar ao entrevistado. Sendo que os documentários são focados “nas histórias de pessoas reais e colocam um rosto humano em questões globais que, de outra forma, poderiam parecer distantes ou não relacionáveis” (Brun, 2022, p. 40), entrevistar uma dessas pessoas tornou-se lógico e significativo, recorrendo-se a temas locais para motivar os alunos e potenciar as aprendizagens das características de uma entrevista e da estrutura de uma notícia, dado que se explorou uma que abordava a inauguração de uma rota de baleação entre duas freguesias do concelho de Ponta Delgada em 2021. Esta decisão de privilegiar os produtos regionais quando estes fizessem sentido foi uma preocupação da Professora Estagiária, que registou o aumento da participação dos alunos quando se deparavam com termos e locais que lhes eram familiares, influenciando diretamente o ritmo da aula e a harmonia da mesma.

Com a entrevista ao antigo mestre baleeiro, João Luís Mariano, os discentes puderam testar os seus conhecimentos, aprofundá-los e aprender com a experiência e as vivências do entrevistado, que demonstrou total abertura para as questões feitas pelos alunos. A construção do guião da entrevista viabilizou o sucesso desta atividade, visto que todos tinham uma responsabilidade e um papel a cumprir como entrevistadores, seguindo a ordem estabelecida e o acordo entre a turma aquando da organização e condução da entrevista. Nesta fase (1.º Período), os alunos ainda apresentavam um comportamento instável e um pouco disruptivo que se alterou com esta dinâmica, provando à Professora Estagiária e aos próprios que conseguem ter bons comportamentos, participando corretamente, respeitando os outros e desenvolvendo a

sua autonomia. Face à atitude exemplar da turma, o entrevistado autorizou o registo fotográfico que se segue o que animou os alunos que durante semanas foram relembando este momento com saudosismo e admiração (ver **Figura 30**).



Figura 30 – Entrevista ao antigo baleeiro João Luís Mariano

Tanto o documentário como a entrevista são recursos mencionados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que refere a importância de o aluno saber resumir “um conto, um artigo, uma exposição, uma discussão, uma entrevista ou um documentário”, dando a sua opinião, e de saber conduzir uma entrevista, quando o aluno “verifica e confirma as informações recebidas, embora possa ter que pedir, ocasionalmente, uma repetição se a resposta for rápida ou longa” (Ministério da Educação/Gaeri, 2001, p. 63).

O teatro, enquanto arte performativa, foi incentivado principalmente no 3.º Período em Português após a leitura e interpretação do texto dramático de Ilse Losa, *O Príncipe Nabo*, obra mais apreciada pelos alunos, ao analisarem as suas opiniões e reações em retrospectiva. Assim, os alunos puderam “fazer declamações e representações teatrais” (DGE/ME, 2018b, p. 9) em diferentes ocasiões, destacando-se a dramatização de uma parte da obra lida na fase final da visita de estudo ao Cine Teatro Açor, por existir um palco nesse espaço, atividade que se ilustra no mosaico que se segue (ver **Figura 31**).



Figura 31 – Teatralização – *O Príncipe Nabo*

Como se observa acima, os alunos em trios recriaram a cena entre o Rei, a Princesa Beatriz e o Músico António, relativa ao trecho em que o primeiro dá a mão da sua filha ao primeiro homem que entrou no castelo, já que a filha tinha rejeitado todos os príncipes até então. A criatividade esteve no centro desta atividade, que possibilitou aos alunos dramatizar o momento com as alterações que considerassem pertinentes, imperando o improvisado, o à-vontade e a diversão entre todos. Simultaneamente, foi possível comprovar o entendimento da obra, por meio de questões fulcrais sobre a sequência das ações, a mensagem por detrás da mesma e a opinião dos discentes sobre atitudes específicas, como o casamento arranjado entre a Princesa Beatriz e o Músico António e a mentira contada pelo mesmo à sua agora esposa. Esta visita de estudo contou com o apoio de diversas Juntas de Freguesias que, com as suas carrinhas, transportaram os alunos até ao local e do local novamente para a Escola, reforçando-se “parcerias com entidades externas à escola” como sugerido na ENEC (Monteiro et al., 2017, p. 15). Esta visita de estudo serviu igualmente de comparação à realizada virtualmente ao Teatro Luís de Camões, disponível no *site* e que foi, para muitos, a primeira vez que conheciam e observavam uma sala de espetáculos e os espaços que compõem um teatro.

Outra representação teatral apreciada pela turma foi dinamizada na sala de aula, embora se tenha pensado desenvolver esta atividade no Auditório após o visionamento de uma peça de teatro que acabou por não se realizar como planificado inicialmente por uma sobreposição de requisições desse espaço muito utilizado pelas turmas de Dança e de Teatro da Escola. Esta atividade pretendeu “transmitir ferramentas necessárias [aos alunos] para abolir qualquer fronteira”, de modo a libertar a criatividade, para que os estudantes se “desprendam das condicionantes impostas pelo meio envolvente” (Martins et al., 2012, p. 116). Cada grupo

escolheu um papel à sorte, que descrevia o início de uma situação inusitada que tinham de desenvolver entre si. Foi atribuído um tempo para definirem algumas diretrizes e para se prepararem para as atuações que provocaram risos e gargalhadas dos alunos que se assistiam uns aos outros. Algumas das situações teatralizadas foram simular uma corrida de caracóis, acordar num mundo de doces, descobrir um portal para outra dimensão ou participar de uma batalha de bandas intergalácticas. No mosaico que se segue, partilha-se imagens de alguns desses momentos (ver **Figura 32**).



Figura 32 – Teatralização improvisada

Colocar o aluno no centro da sua aprendizagem e desafiá-lo para sair da sua zona de conforto foi extremamente importante ao longo do Estágio Pedagógico, dinamizando as aprendizagens e criando-se momentos que serão lembrados futuramente pela marca que deixaram nos intervenientes.

4.3.3. Artes digitais

Dentro da arte digital, logo no primeiro mês de Estágio Pedagógico, construiu-se digitalmente, através do *site Canva*, uma colagem da cantora Shakira para aferir as suas informações pessoais. Esta compilava diversos dados sobre a cantora, que, embora fosse conhecida de nome pelos alunos, tinha uma vida desconhecida pela turma. Dessa forma, os

estudantes tinham de completar os tópicos fornecidos (nome, apelido, idade, aniversário, animal de estimação, cor favorita e melhor amigo/a), analisando a colagem e deduzindo a informação das imagens e elementos selecionados (ver **Figura 33**).

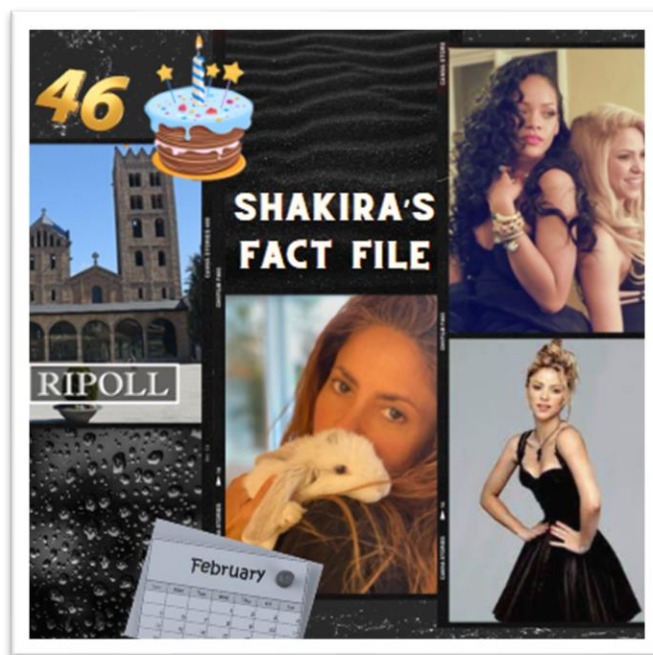


Figura 33 – Colagem (Arte Digital)

De acordo com Costa e Sousa (2024, p. 8), a utilização destes recursos demonstra o avanço tecnológico que é comum nos artistas e nos docentes de Arte, que passam a adotar novos recursos ou possibilidades de manifestação artística e ações didático-pedagógicas diferentes, com o intuito de modificar a forma de apresentar e trabalhar os conteúdos e as temáticas presentes nas AE. Essa escolha auxilia “na execução de tarefas cotidianas, na comunicação, na troca de conhecimentos e saberes” (Costa & Sousa, 2024, p. 5), tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Simultaneamente à realização dos exercícios que tinham como suporte digital a colagem, os alunos puderam ouvir uma canção da Shakira, opondo-a posteriormente a outra da Olivia Rodrigo – segunda celebridade escolhida para abordar as informações pessoais, usando-se produtos artísticos digitais –, de modo a aflorar a interculturalidade nos discentes, avaliar a sua reação a elementos artísticos para delinear uma estratégia e melhorar a ação educativa da Professora Estagiária, além de se clarificar o tempo atribuído a cada exercício. Neste caso, teriam o tempo total da canção para o realizar, visto que os alunos apresentavam dificuldade em gerir o seu tempo, tornando-se mais ansiosos e preocupados por não concluírem as tarefas dentro do prazo estipulado.

Este tipo de atividade proporcionou uma integração natural da arte no ensino das línguas, equilibrando-se o tempo destinado à tela e o tempo dedicado às artes mais manuais, por exemplo, com os exemplos já apresentados anteriormente neste Capítulo.

4.3.4. Literatura e escrita

Uma vez que “em termos de escrita, os tempos que correm podem não ser muito bons”, há que “reinventar e reorganizar o que temos para se conseguir melhorar a escrita de amanhã” (Matos, 2005, p. 43). Assim, ao longo do Estágio Pedagógico, foram realizados exercícios de leitura e interpretação de obras literárias – fábulas, lendas, contos populares, contos de autor, poemas, etc. –, cumprindo-se com o indicado nas AE de Português, que recomenda a leitura integral de “textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática (no mínimo, um livro infantojuvenil, quatro poemas, duas lendas, três contos de autor e um texto dramático - selecionados da literatura para a infância, de adaptações de clássicos e da tradição popular)” (DGE/ME, 2018b, p. 9).

Além disso, também se investiu na escrita criativa que, segundo Carnaz (2013, p. 29), “constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência”. Para esta autora, “a imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam ideias e, atrás delas, surja uma história” (Carnaz, 2013, p. 29). Seguindo este pensamento, estimulou-se a criatividade e a liberdade de expressão em diversos momentos como os plasmados na parte inferior dos **Quadros 4 e 5** que sintetizam as atividades desenvolvidas dentro da literatura e da escrita. A que mais impactou os alunos foi a escrita de um poema que estivesse relacionado com a Revolução dos Cravos de 1974, que completava os seus cinquenta anos em 2024. Esta iniciativa veio complementar o trabalho desenvolvido pelas professoras de HGP que, em conjunto com as suas turmas, apresentaram uma peça de teatro no Átrio da Escola, recriando alguns dos factos emblemáticos associados a este dia que ditou o futuro de Portugal. Embora este tópico só seja abordado no 6.º ano de escolaridade, a professora de HGP da turma da Professora Estagiária incluiu-o na sua lecionação, recuperando as temáticas dos direitos humanos e da igualdade de género, debatidas nas aulas de Inglês e de CD. Dentro deste projeto de integração curricular, em Português, os estudantes recorreram aos seus conhecimentos e perceções pessoais para escrever um poema de forma criativa e livre. O conjunto de poemas foi exposto no Átrio Escolar para comemorar esta data relevante para o país e para o desenvolvimento da educação para a cidadania e para os valores (ver **Figura 34**).

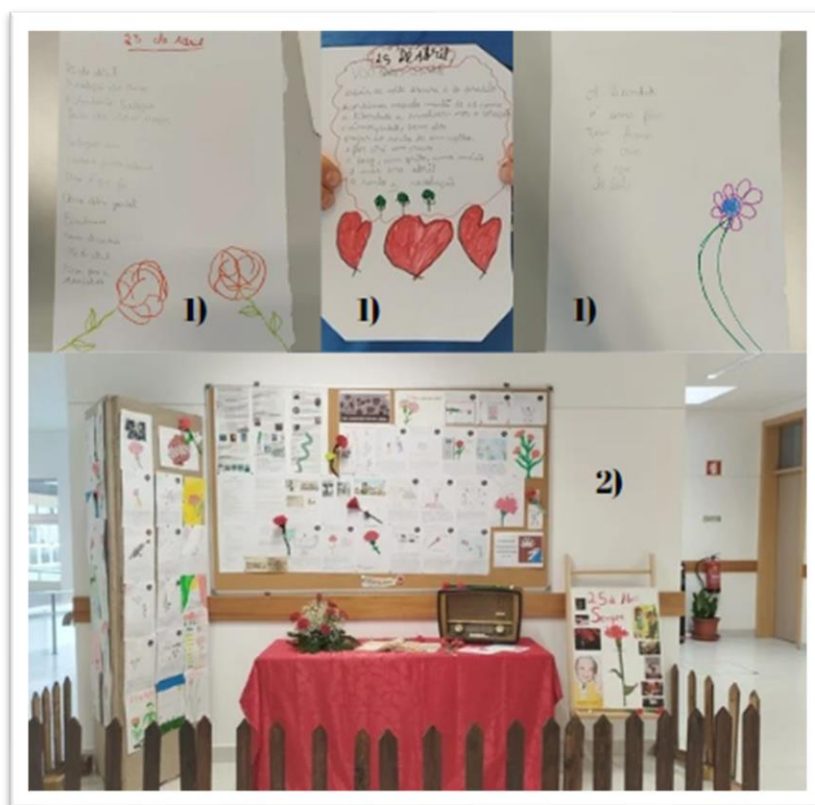
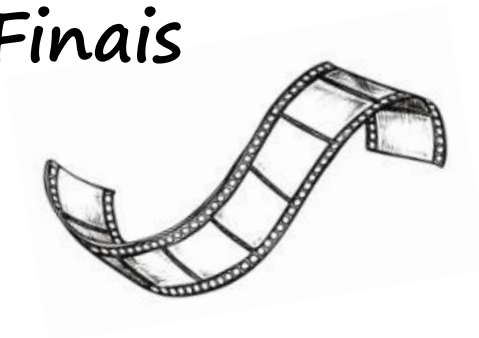


Figura 34 – 25 de abril em poemas

- 1) Poemas escritos pelos alunos da Professora Estagiária
- 2) Exposição no Átrio Escolar (turmas do 2.º Ciclo)

O investimento neste tipo de exercício criativo teve como objetivo principal ir ao encontro do testemunhado por Carnaz (2013, p. 30), quando afirma que colocar o aluno no centro da ação pedagógica “implica desenvolver, construir e reconstruir a sua relação com a escrita, sem provocar cortes definitivos com a história escolar e pessoal de cada aluno”. Construir uma relação positiva com a escrita só vingará se as suas vivências tiverem espaço nas suas criações, logo “é necessário que o professor proporcione, em sala de aula, atividades de escrita onde o aluno possa afirmar a sua maneira de ser, o seu imaginário, a sua identidade, construindo uma relação equilibrada entre o saber ensinado e a escrita escolar” (Pereira, 2000, citado em Carnaz, 2013, p. 30). Nestes momentos, os alunos inicialmente demonstraram resistência por alegada falta de criatividade e pouca capacidade em expandir ideias e transformá-las em palavras, porém ao longo do tempo os discentes foram se libertando das suas inseguranças, passando a apreciar bastante o desafio e produzindo textos cada vez mais importantes para cada um deles.

Considerações Finais



Considerações Finais

A experiência de Estágio descrita neste Relatório revelou-se produtiva, oportuna e complexa, repleta de aprendizagens e valiosas lições que impactaram a Professora Estagiária pessoal e profissionalmente. As relações interpessoais desenvolvidas, as oportunidades recebidas e os desafios encontrados e ultrapassados enriqueceram a caminhada da Professora Estagiária, que considera que se superou e que trabalhou arduamente para se orgulhar e para contribuir positivamente para a evolução académica, pessoal e cívica dos alunos com quem partilhou momentos e emoções intensas e inesquecíveis.

Considera-se, assim, que o repto foi concluído com sucesso, uma vez que os objetivos definidos para este Estágio Pedagógico em Línguas foram cumpridos, contando com o apoio dos Orientadores da Universidade, da Professora Cooperante, da Professora Estagiária do Núcleo de São Miguel e de outros elementos do corpo docente e não-docente da Escola, que amavelmente receberam as Professoras Estagiárias, encorajando-as e elogiando os projetos dinamizados que trouxeram vida àquele local e àqueles estudantes.

Dessa forma, percebe-se que os objetivos relacionados com a capacidade de observação, de planificação e de reflexão sobre a ação educativa desenvolvida (objetivos 1, 2 e 5) foram atingidos, visto que fazem parte das diretrizes e da natureza do Estágio Pedagógico que contempla momentos para a observação de outrem, para a planificação e posterior reflexão acerca da mesma, analisando os pontos fortes e os aspetos a melhorar, com espaço para reformulações, críticas construtivas e pesquisa intensiva de novas estratégias e métodos didáticos, de modo a aperfeiçoar práticas e a mobilizar saberes (objetivo 3). Já o objetivo 4 sobre a avaliação dos alunos nas diferentes vertentes (diagnóstica, formativa, sumativa) foi concretizado repetidas vezes, por meio de questões diretas ou indiretas; questões-aulas; fichas de trabalhos; jogos; pequenos exercícios; desafios; testes; questionários. A auto e a heteroavaliações foram igualmente incentivadas ao longo do ano letivo através de fichas de final de período, eleições, atribuições de certificados ou através da técnica das “duas estrelas e um desejo”.

Relativamente aos restantes objetivos, o trabalho colaborativo foi uma aposta ganha que contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos (objetivo 6); a interdisciplinaridade foi igualmente explorada em ambas as línguas, além de se terem estabelecido diversas colaborações, quer com as Professoras Estagiárias da Ilha Terceira, quer com instituições públicas e privadas, como algumas Juntas de Freguesia, o *American Corner* da Universidade dos Açores, o Cine Teatro Açor, a Associação Norte Crescente, a AIPA e a

Associação de Promoção da Cidadania Digital Desliga (objetivo 7). A aproximação ao meio local e regional (objetivo 8) foi outro objetivo que se materializou ao longo do Estágio, o que não só permitiu criar várias pontes com HGCA, como também aumentou o interesse dos alunos em diversos conteúdos, como aquando do estudo da notícia ou da carta.

O incentivo à arte foi outro pilar relevante no Estágio e foi demonstrado no Capítulo IV deste Relatório. Acredita-se, com isto, que o sentido estético dos alunos foi aprimorado, sendo que, ao longo das aulas, os estudantes conseguiram apreciar alguns produtos artísticos e produzir outros, o que provocou uma sensação de bem-estar na turma, que pôde desenvolver a sua autoestima e a sua autoconfiança ao terem a liberdade de dar asas à imaginação por meio da educação pela arte. É certo que a pressão por vezes sentida pela Professora Estagiária poderá ter comprometido algumas atividades que poderiam ter sido desenvolvidas ou direcionadas para um público mais abrangente; porém, o esforço associado a este momento de tentativa e erro, aliado à carga horária e ao trabalho exigido pelas unidades curriculares teóricas do 2.º ano do Mestrado poderão ter influenciado a ação educativa da Professora Estagiária. Contudo, o que foi realizado comprova a competência da Professora Estagiária enquanto docente ponderada, atenta e preocupada. Aceitando os conselhos dos docentes participantes no estudo realizado, aquando da última questão do questionário, o investimento na formação contínua, na pesquisa, na construção de materiais didáticos que desenvolvam aprendizagens ativas e significativas, nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância do contexto será o caminho a seguir, criando condições para a dinamização de atividades motivadoras e que poderão ser, à partida, pouco trabalhadas ou negligenciadas. Espera-se que este Relatório se traduza num pequeno contributo para que a educação se torne menos mecânica e que os alunos a considerem não só elementar e imprescindível, mas também cativante e útil. Convocar as artes no ensino das línguas demonstrou ter sido uma aposta acertada, não apenas pelas competências pedagógicas e didáticas que potenciou na Professora Estagiária, mas acima de tudo pelas experiências impactantes e diferenciadoras proporcionadas aos alunos que lhe foram confiados, cujas aprendizagens ganharam significado e sentido.

Referências Bibliográficas



Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo in *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora. http://sipeadturnad5.pbworks.com/w/file/etch/117124026/Ser_profess%20or_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf
- Albano, A. A., & Prince, G. (2014). Artes plásticas. *Artes y emociones que potencian la creatividad*, 89-104.
- Alvarado, V. (2003). Políticas públicas e interculturalidad. *FULLER, Interculturalidad y política*. Norma.
- Alves, F. C. (2004). Diário - Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas, *Millenium - Revista do ISPV*, 29, 222-239.
- Aprianti, D. & Ayu, M. (2020). Think-Pair-Share: Engaging Students Activities in Classroom. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 1(1), 13-19.
- Bahia, S. (2002). Da educação à arte e à criatividade. Universidade de Lisboa. [bahia,2002,sobred3\(2\).pdf \(ul.pt\)](http://www.ulisboa.pt/~bahia/2002/sobred3(2).pdf)
- Branco, D. M. S. (2011). *A Competência Intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2074/1/PLNM%20Diana%20B.pdf>
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, Eulália. (2015). Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Ministério da Educação e Ciência. Revogadas pelo Despacho 6605-A/2021, de 6 de julho. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf
- Brun, M. (2022). Ensino de línguas e desenvolvimento da identificação com a humanidade: uso didático do documentário audiovisual Human na formação de professores. *A Cor das Letras*, 23(3), 38-60. <https://ojs3.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/8356/7612>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério de Educação e Ciência. Revogados pelo Despacho 6605-A/2021, de 6 de julho. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Buoro, A. B. (1996). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. Cortez.

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2015). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/455/1/MARIA%20MARGARITA%20GOMES%20C%3%82MARA.pdf>
- Carnaz, M. E. A. R. (2013). *Da criatividade à escrita criativa*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal). https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12238/1/ELIZABETE_CARNAZ.pdf
- Condessa, I. (2006). O Movimento Criativo. A criatividade na educação. *Actas do colóquio (pp. 40-45)*. Universidade dos Açores – Centro de Estudos Filosóficos.
- Conselho da Europa. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. 118.^a Sessão Ministerial. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Costa, V. G. (2021). *A expressão plástica e a criança: contornos para uma reflexão em contexto de estágio*. (Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Portugal).
- Costa, W. C., & Sousa, R. P. L. (2024). Cultura digital e as tecnologias digitais no ensino de arte do território maranhense. *ETD: Educação Temática Digital*, (26), 15.
- Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. (2023). Modelo de Educação Inclusiva. Diário da República n.º 35/2023, Série I de 17-02-2023. <https://jo.azores.gov.pt/pdf/jornais/I-2023-018-S0.pdf>
- Desmurget, M. (2022). *A fábrica de cretinos digitais – Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Contraponto.
- Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação (DGE/ME). (2018). Aprendizagens Essenciais – 5.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico – Inglês. Homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_ingles.pdf
- Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação (DGE/ME). (2018). Aprendizagens Essenciais – 5.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico – Português. Homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. I.N.I.C.
- Falcão, M., Leite, T., & Pereira, T. M. (2021). *Educação Artística, 2010-2020*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13207/1/ebook_EA.pdf

- Feist, H. (1996). *Pequena viagem pelo mundo da arte*. Editora Moderna.
- Fernandes, I. COMO AMPLIAR COMPETÊNCIAS SOCIAIS ATRAVÉS DO TRABALHO COOPERATIVO NUMA TURMA DE 4º ANO?. *Atas do 1.º Encontro de Alunos Investigadores de Ciências da Educação*, 2. <https://core.ac.uk/download/pdf/153210691.pdf#page=15>
- Fernández-Cao, M. L., Carbó, G., Jiménez, L. & Moraes, P. A. S. (2023). *A educação artística dá um passo à frente*. Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Ferreira, D. P. (2014). *Investigações acerca do conceito de arte*. (Dissertação de Pós-graduação, Universidade de Minas Gerais, Brasil) https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9RVFC9/1/tese_final_com_ficha.pdf
- Figueiredo, F. J. Q. (Org.). (2006). *Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras*. <https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Anais%20do%20VI%20Seminario%20de%20Linguas%20Estrangeiras.pdf#page=135>
- Fonseca, J. R. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & educar*, (20), 214-223.
- Gil, A. N. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6.ª ed). Atlas.
- Gloton, R. (1965). *L'Art à l'École*. Presses Universitaires de France.
- Instituto Nacional de Estatística (2022). *Estatísticas demográficas*. INE, 2023. Disponível em <https://www.ine.pt/xurl/pub/280978178>.
- Jimenez, M. (2005). *La querelle de l'art contemporain*. Éditions Gallimard.
- Kaddoura, M. (2013). Think pair share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly*, 36(4), 3-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061947.pdf>
- Ke, F. (2016). Designing and integrating purposeful learning in game play: a systematic review. *Education Tech Research Dev*, (64), 219–244.
- Leal, R. C. M. F. (2011). *A música na educação infantil*. Instituto a Vez do Mestre.
- Leff, E. (2000). Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental. *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*, p. 19-51. PNUMA. [https://www.unievangelica.edu.br/files/images/Interdisciplinaridade%20e%20Ci%C3%Aancias%20Ambientais%20\(3\).pdf#page=62](https://www.unievangelica.edu.br/files/images/Interdisciplinaridade%20e%20Ci%C3%Aancias%20Ambientais%20(3).pdf#page=62)

- Lopes, A. M. A. (2013). Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. *Rev. Inter. da Mob. Hum.*, 38, 67-81.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos De Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim De-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J. T. (2009). Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativa de Democracia Cultural. *Saber & Educar*, 14(14).
- Magueta, L. (2021). «Cápsulas do tempo» - A criação plástica enquanto experiência subjetiva com materiais e objetos. *Emoções, Artes e Intervenção*, 91-100. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6518/1/Emo%ec3%a7%ec3%b5es%20Artes%20e%20Interven%ec3%a7%ec3%a3o%20Perspetivas%20Multidisciplinares%20%20C%ec3%a1psulas%20do%20tempo%20%20A%20cria%ec3%a7%ec3%a3o%20pl%ec3%a1stica%20enquanto%20experi%ec3%aaancia%20subjetiva%20com%20materiais%20e%20objetos.pdf>
- Martins, D., Gonçalves, J. P., Rodrigues, P., Vieira, R., & Marques, V. (2012). A importância da criatividade no desenvolvimento do indivíduo. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 107-118. <https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/83/86>
- Matos, J. C. G. (2005). *Escrita criativa*. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/871/2/Cad_2EscritaCriativa.pdf
- Medeiros, C. R. P. (2022). *Dos palcos da escola para os palcos da vida: a expressão dramática em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Portugal).
- Ministério da Educação/Gaeri (coord.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Monteiro, B., & Mota, C. P. (2021). Estilos parentais e o risco no uso das redes sociais em adolescentes e jovens adultos: Papel mediador da personalidade. *Psicologia*, 35(1), 71-84. <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1641/1034>
- Monteiro, V., & Fragoso, R. (2005). Avaliação entre pares. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 905-914)*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/1_00.pd
- Moreno, M. (2008). O desenho: um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo. *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE*, 10(21), 121-142.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

- Nite, S. B., Roberts, M., Jones, R., & Lee, J. (2022). *Expanding Participation through Student-Designed Escape Rooms*. 2022 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Frontiers in Education Conference (FIE), 2022 IEEE, 1–4. <https://doi.org/10.1109/FIE56618.2022.9962491>
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, 11.
- Nunes, T. M. D. (2019). *O Ensino da Língua Inglesa: Motivação Linguística pela Arte*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). TMAE_TeresaNunes.pdf (<uab.pt>)
- Pacheco, M. J. B. L. (2022). *A música na infância: notas para uma reflexão em contexto de estágio*. (Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Portugal).
- Passos, M. L. S., Andrade, M. B., & de Almeida, E. O. F. (2021). *O Desafio das Metodologias Ativas: construção de um jogo de Escape Room*. *Informática na educação: teoria & prática*, 24(3). <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/109380/65964>
- Piletti, C. (2004). *Didática geral* (23.ª ed.). Editora Ática.
- Pinto, M. D. G. C. (2013). Importância da revisão na escrita. Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas. *Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70119/2/77173.pdf>
- Pires do Vale, P., Brighenti, S. B., Pólvora, B., Fernandes, M. A. & Albergaria, M. E. (2019). *Plano Nacional das Artes – uma estratégia, um manifesto*. Homologado pelo Despacho n.º 4485/2019, de 2 de maio. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_arts_2019-2024.pdf
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Rainho, M. C. T. (2018). Imagens encenadas? Atos performativos e construção de sujeitos nas fotografias de moda. *Estudos Ibero-Americanos*, 44 (1), 28-40. <134656475005.pdf> (<redalyc.org>)
- Rodrigues, M. A. (2012). *Arte digital* (Dissertação de Mestrado, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal).
- Rodríguez, C. R. (2005). *Psicología de la creatividad*. Dykinson S.L.

- Saccomani, M. C. S. (2014). *A CRIATIVIDADE NA ARTE E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, Brasil). <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/be5b67c2-71d4-453b-bd81-527f568b74b6/content>
- Santos, A. R. D. (2022). *Avaliação das aprendizagens no ensino superior: o portefólio como dispositivo de auto e de heteroavaliação*. Universidade do Minho.
- Silva, C. M., Ribeiro, I. K., Crestani, K. C., & Godk, B. D. (2020). A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA LÍNGUA INGLESA. *Memorial TCC Caderno da Graduação*, 6 (1), 157-180. <https://memorialtcccadernograduacao.fae.edu/cadernotcc/article/view/297/175>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Bases Psicopedagógicas, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Sousa, A. M. F. (2013). *O Uso da Arte no Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira*. (Relatório de Estágio, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal). [anaferrao.pdf \(unl.pt\)](#)
- Spratt, M., & Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The tkt course. modules 1,2 and 3* (2nd Ed.). Cambridge University Press.
- Steers, J. (2008) - *Criatividade: Ilusões, Realidades e Novas Oportunidades*. ISMA.
- Taraldsen, L. H., Haara, F. O., Lysne, M. S., Jensen, P. R., & Jenssen, E. S. (2022). *A review on use of escape rooms in education—touching the void*. *Education Inquiry*, 13(2), 169-184 in *Education Inquiry*, 2022, VOL. 13, NO. 2, 169–184 <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20004508.2020.1860284?needAccess=true&role=button>
- Tolstoi, L. (1896) *What is Art?*. Hackett Publishing Company.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 161-176). Campo das Letras.
- Veiga, P. A. D. (2020). *O museu de tudo em qualquer parte: arte e cultura digital: interferir e curar*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/11265>
- Vesga, O. M. (2005). La tradición en la enseñanza de las artes plásticas. *El artista*, (2), 19-27. <https://biblat.unam.mx/hevila/Elartista/2005/no2/2.pdf>
- Vygotsky, L. (1999). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.

Weitz, M. (1956). *The Role of Theory in Aesthetics*. Blackwell Publishing.

Zewde, H. E. et al. (2021). *Reimagining our future together: A new social contract for education*

Anexos

Anexo I – Questionário

Importância das artes na aprendizagem das línguas

O presente questionário surge no âmbito de um projeto de investigação intitulado "O lugar das artes na aprendizagem das línguas no 2.º Ciclo do Ensino Básico", desenvolvido pela mestrandia Matilde Benevides Mendonça do Mestrado em Ensino de Português e de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, sob orientação da Prof.^a Doutora Leonor Sampaio e do Prof. Doutor Adolfo Fialho.

A elaboração deste questionário visa conhecer as perspetivas e as opiniões dos professores de línguas que lecionam na Região Autónoma dos Açores acerca do lugar das artes na aprendizagem das línguas.

Consentimento Informado

Este questionário é constituído por 19 questões e a sua resposta deverá demorar, em média, 7 minutos.

A sua resposta é de extrema importância para o sucesso desta investigação, não existindo riscos associados à sua participação, visto que é garantida a confidencialidade das respostas e o seu contributo só será utilizado para fins académicos.

Poderá contactar a mestrandia, no caso de eventuais dúvidas, através do seguinte correio eletrónico: XXXXXX@uac.pt

Grata pela sua colaboração.

1. Aceita participar neste estudo e responder ao presente questionário?

Sim _____

Não _____

Identificação: Esta secção reunirá alguns dados gerais sobre a sua identificação.

2. Sexo _____

Masculino _____

Feminino _____

Prefiro não dizer _____

Outro _____

3. Idade

Entre 20 e 30 anos _____

Entre 31 e 45 anos _____

Entre 46 e 55 anos _____

Mais de 55 anos _____

4. Ciclo(s) que leciona

Pré-escolar _____

1.º Ciclo _____

2.º Ciclo _____

3.º Ciclo _____

Ensino Secundário _____

5. Tempo de serviço docente (até 31 de agosto de 2024)

Menos de 5 anos _____

De 5 a 10 anos _____

De 11 a 20 anos _____

De 21 a 30 anos _____

Mais de 30 anos _____

6. Língua(s) que leciona

Português _____

Inglês _____

Outro _____

As artes na aprendizagem das línguas: Esta secção incidirá no tópico principal do estudo – as artes –, logo deve fornecer a sua opinião a cada questão colocada.

7. Com base na sua opinião, indique se acha que as artes na aprendizagem das línguas são importantes

Sim _____

Não _____

8. Justifique a resposta anterior

9. Da lista que se segue, assinale as formas de arte que conhece melhor.

Arte digital _____

Banda desenhada _____

Cinema _____

Dança _____

Desenho _____

Escultura _____

Fotografia _____

Jogos _____

Literatura _____

Música _____

Pintura _____

Teatro _____

10. Indique se explora ou já explorou uma das artes acima nas suas aulas.

Sim _____

Não _____

11. Se sim, assinale as artes que explora ou já explorou nas suas aulas.

Arte digital _____

Banda desenhada _____

Cinema _____

Dança _____

Desenho _____
Escultura _____
Fotografia _____
Jogos _____
Literatura _____
Música _____
Pintura _____
Teatro _____

12. Indique que tipos de exercícios com uma componente artística aplica nas suas aulas.

Exercícios que envolvem música, teatro ou cinema _____
Exercícios que envolvem desenho, pintura, fotografia _____
Exercícios que envolvem escrita criativa e literatura _____
Participação em eventos culturais ou artísticos _____
Nenhuma integração de atividades artísticas _____
Outro _____

13. Com base na sua opinião e experiência, selecione os domínios nos quais as atividades artísticas são mais eficazes.

Compreensão Oral _____
Educação Literária _____
Escrita _____
Expressão Oral _____
Gramática _____
Leitura _____
Nenhuma das anteriores _____

14. Com base na sua experiência, identifique as reações dos alunos às atividades artísticas nas suas aulas.

Mostram entusiasmo e muito interesse _____
Demonstram interesse moderado _____
São indiferentes _____
Revelam resistência _____
Não tenho experiência com atividades artísticas nas minhas aulas _____

Outro _____

15. Selecione as vantagens que identifica ao utilizar atividades artísticas no ensino das línguas.

Estímulo à criatividade _____

Melhoria na compreensão do conteúdo linguístico _____

Maior envolvimento dos alunos nas aulas _____

Desenvolvimento interpessoal _____

Integração interdisciplinar _____

Não encontro nenhuma vantagem _____

Outro _____

16. Assinale os desafios que encontra ao integrar atividades artísticas na aprendizagem das línguas.

Falta de recursos _____

Falta de tempo _____

Falta de criatividade _____

Resistência dos alunos _____

Resistências dos colegas _____

Não encontro desafios neste contexto _____

Outro _____

17. Acredita que os professores de línguas deveriam ter mais formação sobre a integração de atividades artísticas no ensino? Assinale a opção abaixo.

Definitivamente _____

Provavelmente sim _____

Neutro _____

Provavelmente não _____

Absolutamente não _____

18. Na sua opinião, selecione que tipo de formação considera útil ter para apoiar a integração de atividades artísticas nas aulas de línguas.

Oficinas práticas com exemplos específicos _____

Divulgação de materiais didáticos pré-elaborados _____

Colaborações com artistas externos à escola _____

Sessões de partilha entre docentes _____

Cursos *online* sobre métodos e estratégias para fomentar a Educação pela Arte _____

Não deveria ter qualquer tipo de formação _____

Outro _____

19. Se pudesse aconselhar um(a) futuro(a) professor(a) de línguas sobre a integração das artes na sua aprendizagem, que conselho(s) lhe daria?
-

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal