



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Cristina Oliveira Pereira

**As expressões como forma de articulação
das diferentes áreas do saber.**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Cristina Oliveira Pereira

As expressões como forma de articulação das diferentes áreas do saber.

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira
e do
Doutor José Alberto Lourenço Gonçalves Martins

Junho de 2012

Declaração

Nome: Isabel Cristina Oliveira Pereira

Endereço eletrónico: isabel.o.pereira@gmail.com

Telefone: 910750968/ 937178363

Número de Identificação Civil: 13180264

Título do relatório de estágio: As expressões como forma de articulação das diferentes áreas do saber

Orientadores:

Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Doutor José Alberto Lourenço Gonçalves Martins

Ano de conclusão: 2012

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

"A educação é um fenómeno global e não parcial, por a criança - objeto da educação - ser um ser total, único, holístico. Ela não é composta por uma série de pequenas partes, como uma manta de retalhos, não podendo por isso a educação ser reduzida a uma série de disciplinas curriculares separadas unicamente voltadas para a transmissão do saber, olvidando a formação do ser. Deste modo, em vez de um ensino de arte, a educação pela arte procura utilizar esta como meio, como método de formação global."

(Alberto B. Sousa, 2003)

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio e animo contantes, transmitidos pela alegria de me verem conquistar este objetivo.

Às minhas amigas pelas mensagens de força e carinho e, ainda, pela compreensão das minhas ausências necessárias.

À Professora Doutora Carla Antunes pela bibliografia cedida, mas principalmente pelas experiências que me proporcionou nas suas aulas, que aumentaram o meu grande gosto pelas expressões artísticas e me deram a certeza de que com elas é mais fácil sermos o que somos.

Ao Doutor José Martins pela ajuda exemplar e sempre presente, pela constante disponibilidade e pela alegria nas ideias compartilhadas.

À Professora Doutora Teresa Sarmento por ter acompanhado este meu percurso de formação, por toda a disponibilidade sempre prestada, por ter acreditado nas minhas práticas e ainda pela paixão pela educação, sobre a qual fui ouvindo e por isso também partilhada.

À minha querida amiga e colega Catarina Malheiro, com quem aprendi muito, percorri todo este caminho e partilhei momentos inesquecíveis de reflexão e de alegria nas práticas exercidas.

Não poderia deixar nunca de lado, um agradecimento especial às crianças da sala 5A (jardim-de-infância) e da sala do 1ºG (1º Ciclo), pois sem elas nada do que antes foi pensamento se tornaria realidade. Obrigada por me deixarem aprender convosco.

RESUMO

Na base de uma metodologia de investigação-ação, o presente relatório surge como consequência do projeto desenvolvido durante a prática de ensino supervisionada, na escola no EB1 de São Lázaro, no âmbito do Mestrado de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Observado primeiramente o contexto referido revelou-se a vontade do desenvolvimento deste projeto dando voz ao tema da articulação das diferentes áreas de saber, nomeadamente as com maior peso no 1º Ciclo (Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio), recorrendo às expressões artísticas como estratégia de intervenção.

Atualmente a tendência escolar segue rumo ao encontro de todas as capacidades científicas que o indivíduo deve compreender e executar, ficando assim de lado a importância do ser como um todo, holístico, capaz de revelar a sua personalidade, os seus sentimentos e os seus conhecimentos expressivamente.

Com isto, o presente projeto teve como base a importância e as vantagens de um ensino com arte, isto é, de um ensino onde é possível que a criança tenha oportunidade de expressar artisticamente aquilo que já conhecia, assim como os novos conhecimentos adquiridos.

Através das expressões artísticas foram pensadas atividades que pudessem fazer valer a articulação das diferentes disciplinas, de modo a dar resposta a algumas questões levantadas durante o processo. Sendo uma das mais relevantes a forma como as crianças pensam, isto é, se pensam só sobre o que aprender ou também sobre o que fazem, indo ao encontro da temática do aprender a aprender no qual se inclui a metacognição.

O presente relatório está, então, dividido por vários capítulos que estruturados em três partes fundamentais revelam o trabalho em volta do tema escolhido: "As expressões como forma de articulação das diferentes áreas do saber". Logo, iniciado com as abordagens teóricas em que foi baseado o mesmo, parte para um segundo momento da apresentação de todo o processo do desenvolvimento do projeto, terminando com uma reflexão final que abarca não só as conclusões, mas também a identificação das suas limitações e recomendações futuras.

Importa ainda referir que o este relatório foi elemento indispensável na formação de profissional de educação, enquanto momento de reflexão sobre a prática.

ABSTRACT

Based on the action-research methodology, the present work appears as a consequence of the project developed during the supervised teaching practice in the São Lázaro primary school, within the Master in Pre-school education and Teaching in the 1st cycle of Primary Education.

Having observed, primarily, the context, the urge of developing this project, giving voice to the thematic of the articulation of the different areas of knowledge namely the most valued in the 1st cycle (Mathematics, Portuguese and Environmental Studies), making use of the artistic expressions, was revealed.

Currently the scholar trend encounters all scientific capabilities that the individual should understand and executes, leaving apart the importance of the human being as a whole, holistic, capable of revealing his personality, his feelings and his knowledge expressively.

With this, the present project was based on the importance and the advantages of a teaching with art, this means a teaching where it is possible that the child has the opportunity of expressing what she knows and the new acquired knowledge.

Through the artistic expressions, activities that could make worth the articulation of the different subjects to answer some of the questions made through the process were thought. One of the most important question is how children think, this is, if they think only about what they learn or also about the process, leading to the thematic of learning to learn in which the metacognition is included.

So, the present work is divided in several chapters that structured in three fundamental parts reveal the work around the chosen theme: “The expressions as a form of articulation of the different areas of knowledge”. Beginning with the theoretical approaches in which it was based, followed by a second moment of presentation of the all project development process, ending with a reflection that includes not only the conclusions, but also the identification of the limitations and future recommendations.

It is also important to refer that this work was an indispensable part on the professional of education formation, as a moment of reflection about the practice.

Índice Geral

Índice de tabelas, gráficos e imagens.....	xii
ABREVIATURAS	xiv
Introdução.....	1
CAPÍTULO I - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	3
1.1. Caracterização do Contexto de intervenção	3
1.1.1. A Escola	3
1.1.2. A Turma	4
1.2. Relevância da intervenção e investigação no contexto.....	4
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
2.1. Metodologia Investigação - Ação.....	7
2.2. Sócio - Construtivismo	8
2.3. Aprendizagens Significativas	12
2.4. Articulação das áreas do saber	14
2.5. Expressões Artísticas	16
2.6. As expressões como forma de articulação das diferentes áreas do saber.....	19
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	21
3.1. Projeto de Investigação-Ação.....	21
3.2. Plano Geral de Intervenção	22
CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	27
4.1. 1ª Intervenção	27
4.2. 2ª Intervenção	29
4.3. 3ª Intervenção	32
4.4. Questionário aos alunos - Análise e tratamento de dados.....	35
4.5. 4ª Intervenção - Intervenção Final	47
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	59
Referências Bibliográficas	63
Anexos	65

Índice de tabelas, gráficos e imagens

CAPÍTULO III - METODOLOGIA	21
Tabela(3.1.1.): Etapas do projeto na base da investigação	22
Tabela(3.1.2.): Intervenções e respectivas estratégias	23
CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	27
4.1. 1ª Intervenção	
Imagem (4.1.1.): Poema Caracol	27
Imagem (4.1.2.): Atividade de escrita de palavras dos casos de leitura: al, el, il, ol e ul	28
Imagem (4.1.3.): Exemplo de teia de decomposição	28
4.2. 2ª Intervenção	
Imagem (4.2.1. e 4.2.2.): Dramatização dos excertos (1) da história da atividade do [R]	29
Imagem (4.2.3. e 4.2.4.): Dramatização dos excertos (2) da história da atividade do [R]	30
Imagem (4.2.5): Palavras com o fonema [R] e respetivo grafema <i>R</i> , registadas durante a dramatização	30
Imagem (4.2.6.): Exemplo de dois pares de alunos a dramatizarem o trava-línguas	31
4.3. 3ª Intervenção	
Imagem (4.3.1.): Uma das crianças que trouxe para a sala a sua árvore genealógica anteriormente construída	33
Imagem (4.3.2.): representação, no quadro, de uma árvore genealógica e respetivas ligações entre parentes	33
Imagem (4.3.3.) e (4.3.4.): Desenho dos triângulos e círculos e construção da árvores genealógica	34
Imagem (4.3.5.) e (4.3.6.): Exemplos de árvores genealógicas construída	34
4.4. Questionário aos alunos	
Gráfico (4.4.1.): Resultados da <i>Pergunta 1</i> , do questionário realizado aos alunos	35
Gráfico (4.4.2.): Resultados da <i>Pergunta 1: 2ª Resposta</i> (Oportunidade aos alunos que reponderam em critério D)	38
Gráfico (4.4.3.): Resultados da <i>Pergunta 2</i> , do questionário realizado aos alunos	42
Gráfico (4.4.4.): Resultados da <i>Pergunta 2: 2ª Resposta</i> (Oportunidade aos alunos que reponderam em critério D)	44
Gráfico (4.4.5.): Resultados da <i>Pergunta 3</i> , do questionário realizado aos alunos	45
Imagem (4.4.1.): Representações da Criança P	46
4.5. 4ª Intervenção - Intervenção Final	
Imagem (4.5.1.): Divisão das mesas e respetivos 6 grupos	48
Imagem (4.5.2.): Exemplo de estratégia de construção de uma baliza.	49
Imagem (4.5.3.) e (4.5.4.): Construção e produto final do campo do Grupo 1	49

Imagem (4.5.5.) e (4.5.6.): Construção do campo do Grupo 2.....	50
Imagem (4.5.7.) e (4.5.8.): Construção e produto final do campo do Grupo 3.....	50
Imagem (4.5.9.) e (4.5.10.): Construção e produto final do campo do Grupo 4.....	50
Imagem (4.5.11.) e (4.5.12.): Construção e produto final do campo do Grupo 5.....	50
Imagem (4.5.13.) e (4.5.14.): Construção e produto final do campo do Grupo 6.....	51
Imagem (4.5.15.) e (4.5.16.): <i>Grupo 1</i> - Construção dos cartões e respectivas regras	51
Imagem (4.5.17.) e (4.5.18.): <i>Grupo 1</i> - Apresentação à turma das regras representadas	52
Imagem (4.5.19.) e (4.5.20.): <i>Grupo 2</i> - Ensaio da dramatização para a apresentação final	52
Imagem (4.5.21.) e (4.5.22.): <i>Grupo 2</i> - Apresentação da dramatização da regra, à turma	52
Imagem (4.5.23.) e (4.5.24.): <i>Grupo 3</i> - Construção dos desenhos que representam cada uma das regras	53
Imagem (4.5.25.) e (4.5.26.): <i>Grupo 3</i> - Apresentação à turma das regras exploradas e respectivos desenhos	53
Imagem (4.5.27.) e (4.5.28.): <i>Grupo 4</i> - Escrita das regras e construção dos fantoches	54
Imagem (4.5.29.) e (4.5.30.): <i>Grupo 4</i> - Leitura das regras e dramatização simultânea com fantoches ..	54
Imagem (4.5.31.): <i>Grupo 4</i> - Fantoches como parte do campo de futebol.	55
Imagem (4.5.32.): <i>Grupo 5</i> - Realização dos desenhos	55
Imagem (4.5.33.): <i>Grupo 5</i> - Apresentação à turma da sequência de desenhos e respectivas regras	55
Imagem (4.5.34.): <i>Grupo 6</i> - Apresentação à turma dos desenhos e respectivas regras	56

ABREVIATURAS

AEC - Atividade de Esquecimento Curricular

AEC's - Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL - Atividades de Tempos Livres

PES - Prática de Ensino Supervisionada

Jl - Jardim de Infância

EB1 - Escola Básica do 1º ciclo do Ensino Básico

EB 2/3 - Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

[R] - Refere-se ao fonema [R], como em "rato" ou "carro".

[r] - Refere-se ao fonema [r], como em "Maria" ou "barco".

R ou *R*'s - Refere-se ao número de grafemas *R* (erre). *R* quando se refere a um só grafema e

R's a mais do que um, como em "régua" ou "carro", respetivamente.

Introdução

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada*, do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*, da *Universidade do Minho*, surge como relato e reflexão de todo o processo de construção do Projeto de Intervenção Pedagógica.

Assim, sustentado numa investigação sobre a ação pedagógica, constitui um elemento de formação para o profissional de ensino básico. Como tal, para o professor em formação é instrumento de avaliação de práticas e respetivas reflexões para melhoria das mesmas, sendo assim pretendido que como profissional de educação seja capaz de renovar e ponderar estratégias encontrando as possíveis e apropriadas metodologias de ensino-aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico.

Tendo sido realizado numa turma do 1º ano do 1º ciclo, iniciei, então, o processo baseado na metodologia da investigação-ação, com a, tão importante, observação inicial de modo a encontrar o tema, refletindo a sua relevância no contexto, ponderando as práticas que posteriormente planifiquei e realizei na sala de aula. Através de diferentes instrumentos (diários de aula, observações dos desempenhos dos alunos, questionário aos alunos e reflexões individuais semanais), as respetivas atividades foram avaliadas. Após a avaliação, a intervenção deve ser novamente refletida melhorando estratégias e ponderando novas estratégias e práticas, repetindo assim o processo. No entanto, no presente projeto, não me foi possível realizar esta última etapa de renovação de práticas. Após a avaliação dos instrumentos utilizados nas intervenções foi chegado o momento final da Prática de Ensino Supervisionada, não havendo assim possibilidade de continuar o projeto de intervenção neste contexto.

De qualquer forma, todo o processo supervisionado de intervenção pedagógica teve como objetivo primordial o valor do desenvolvimento de competências profissionais, capacitando assim para uma maior compreensão das práticas de ensino-aprendizagem, refletindo e avaliando-as de modo a construir o início de uma formação contínua ao longo de toda a vida profissional.

Posto isto, o projeto de intervenção pedagógica do presente relatório, apresenta o processo de investigação e intervenção ao nível da área das expressões artísticas como estratégia para a desejada articulação das diferentes áreas do saber, nomeadamente Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Este relatório inicia, assim, com uma breve caracterização do contexto, escola e turma, referindo-se a relevância deste projeto no referido contexto.

Sabendo ainda que toda a prática deve ter por base uma teoria, no segundo capítulo é apresentado um enquadramento teórico, sustentado na investigação de diferentes autores e respetivas perspetivas em torno do tema abordado e das diferentes áreas que o engloba, não só a nível pedagógico e didática, mas também a nível concetual.

No capítulo III serão expostas as metodologias utilizadas, referindo-se o proposto pelo projeto, assim como o respetivo plano de intervenção geral e objetivos de cada um dos procedimentos utilizados e consequentes instrumentos de avaliação.

Neste meu percurso formativo e interventivo, não poderia deixar de lado a apresentação do desenvolvimento das estratégias e respetiva avaliação das mesmas, no capítulo IV, sendo relatados excertos de diálogos dos momentos de intervenção, analisados os dados recolhidos através dos instrumentos utilizados e, por fim, uma avaliação e interpretação desses resultados.

No último capítulo, é feita uma reflexão final de todo o processo onde são, também, exploradas as limitações do mesmo, respetivas recomendações e propostas de alteração e melhoria.

Pode-se também encontrar, neste documento, as referências bibliográficas que apoiaram a realização desta investigação e as quais abordam perspetivas dos vários temas aqui expostos.

Como apoio suplementar disponibilizo ainda um conjunto de anexos que têm por objetivo esclarecer alguns momentos ou situações pertinentes deste meu percurso.

Capítulo I - Contexto de intervenção e de investigação

1.1. Caraterização do Contexto de intervenção

A Prática de Ensino Supervisionada, na qual foi desenvolvido o Projeto de Intervenção Pedagógica, decorreu numa sala do 1.º ano da Escola EB1 de São Lázaro, inserida no Agrupamento de Escolas André Soares. A este agrupamento pertencem ainda as escolas EB1 com JI do Fajal, EB1 com JI de Ponte Pedrinha, EB1 de Carandá e, por fim, onde se encontra a sede do agrupamento, a escola EB2/3 André Soares.

1.1.1. A Escola

O edifício da EB1 de São Lázaro, em razoável estado de conservação, é constituído por dois pisos que incluem 12 salas de aula, 1 salão polivalente, 1 cozinha, 1 arrecadação, 1 sala de professores, 1 biblioteca, 1 sala de informática, 1 sala para a U.A.E.(Unidade de Apoio Especializado) e 1 gabinete de coordenação.

A área envolvente, descoberta, é constituída pelos pátios de entrada e um campo de jogos. Todo o recinto escolar está delimitado com muros e rede, existindo um portão de acesso com uma portaria.

A sala onde decorrem as aulas tem uma área reduzida, o que limita as opções de disposição das secretárias. Para além das 14 secretárias para os alunos, existe uma secretária para o professor e uma secretária de apoio. Existem 3 armários onde são guardados materiais de apoio às aulas. As paredes estão revestidas com painéis de cortiça onde se afixam informações e trabalhos dos alunos. A parede frontal possui um quadro de giz, que se encontra colocado à altura dos alunos.

Em termos de iluminação, a sala possui dois pontos de entrada de luz natural, com janelas de grande dimensão. Durante o período de Inverno é acionado o aquecimento, o que permite que os alunos tenham conforto térmico nos períodos letivos.

Na última semana da PES a sala foi equipada com um computador, um projetor e uma tela de projeção.

Em termos gerais, a sala apresenta boas condições a nível estrutural e está equipada com materiais básicos para tornar as aulas mais dinâmicas. Em aspeto menos positivo, a reduzida área da sala, não permite grandes possibilidades de distribuição das secretárias.

1.1.2. A Turma

A turma era constituída por 26 alunos, dos quais 10 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. Todos os alunos frequentaram a educação pré-escolar, em diferentes instituições do concelho de Braga.

Pertencem a famílias de classe média-alta e, maioritariamente, residentes no concelho de Braga.

A escola disponibilizava para este ano escolar 4 AEC's: Apoio ao Estudo, Inglês, Expressão Dramática e Atividade Física e Desportiva. As AEC's são dinamizadas em períodos adjacentes aos períodos letivos, de acordo com o horário que segue em anexo (Anexo I).

A maioria das crianças frequenta as AEC's, salvo algumas exceções. Estas últimas estão relacionadas com os horários que por vezes não são favoráveis ao agregado familiar em particular ou, então, pelas ofertas de ATL, das instituições que algumas crianças frequentam.

1.2. Relevância da intervenção e investigação no contexto

Tal como já observado noutros contextos, também neste se verificou, em observação inicial, uma ausência das expressões artística na sala de aula.

Sendo um 1º ano, do 1º ciclo, fase posterior ao pré-escolar, não se compreendia a falta de continuidade de promoção de experiências que envolvam as expressões, tendo, então, o contexto presente, sido ponderado como o ideal para o desenvolvimento da investigação-ação.

As alterações introduzidas nos planos curriculares, nomeadamente com a introdução das AEC's, poderão justificar, em certa medida, a ausência das expressões na sala de aula, pois, apesar dos tempos letivos que orientam a atividade do docente titular contemplar a área aqui em destaque, o que se verifica é a transição desta responsabilidade para o professor responsável pela AEC correspondente. Assim, não só as expressões assumem um papel secundário na sala de aula como, na maioria dos casos, não se verificou a articulação entre as duas componentes, letiva e AEC's.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2009) refere o valor das expressões para o desenvolvimento integral do indivíduo e ainda que, as mesmas devem ser integradas na sala de aula pelo docente e que este pode, ainda ser coadjuvado por professores especialistas para o efeito; era, então, de todo, relevante a realização de um projeto de investigação e intervenção na prática pedagógica, numa turma de 1º ano do 1º ciclo, baseado no tema da articulação das

diferentes áreas do saber através da área das expressões artísticas. Isto porque acredito que esta área pode ser uma mais valia à articulação de todas as outras, não só pela sua importância no desenvolvimento do indivíduo, mas porque ao trabalharmos a nossa personalidade e respetivas formas de expressão podemos encontrar tantos outros aspetos com que o mundo nos rodeia.

Capítulo II - Enquadramento teórico

2.1. Metodologia Investigação - Ação

Sendo, o presente projeto de intervenção pedagógica, construído numa base de metodologia de investigação-ação, importa, então, que sejam expostas definições e pontos de vista de autores que esclarecem esta abordagem.

Numa *"Visão Panorâmica da Investigação-ação"*, a autora defende a definição de John Elliott como das mais concisas, onde *"podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social de melhorar a qualidade da ação que nela decorre."* (Elliott, 1991, cit por Máximo-Esteves, 2008, 18).

Deste modo, é certo que, num processo de investigação-ação, temos como ponto de partida o encontro de um problema que posteriormente deve ser estudado, investigado e ponderadas as respostas para resolução do mesmo, pesando as respetivas ações, para que seja de alguma forma melhorada a qualidade das mesmas.

Naturalmente está intrinsecamente vinculado, o conceito de reflexão sobre a prática, visto que ao pensar sobre a minha forma de atuar e de agir, estabeleço também uma ligação mais alargada sobre a construção de uma filosofia de ensino, com que me identifico e que teve como suporte conceptual, essa abertura experimental. Esta atitude, foi provocando ruturas que me levaram à modificação das minhas conceções, ou por outras palavras, a uma melhor interpretação do contexto e neste sentido, a mudanças na minha prática educativa.

Isto porque, é através da prática e da reflexão sobre essa prática, que o professor se torna mais consciente das suas ações e por isso mais crítico sobre as mesmas, para que se conheça melhor enquanto profissional e determine assim os seus objetivos de investigação. (Coutinho *et al*, 2009, 358). Ora é assim que os mesmos autores descrevem a investigação-ação, como um conjunto de metodologias onde se inserem a ação e a investigação simultaneamente (Coutinho *et al*, 2009, 360).

Esta abordagem arquiteta a sequência produtora da investigação-ação abordada por diferentes autores, que sistematizados por Coutinho *et al* (2009), apresentam esquemas dos respetivos modelos mais ou menos estruturados, tais como o pioneiro Kurt Lewin (1946), Stephen Kemmis (1988), John Elliott (1989) e ainda Jack Whitehead (1989). Isto é, para que ocorra o processo é necessário planear, atuar, observar e refletir, *"mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor*

conhecimento das práticas acerca das suas práticas" (Zuber-Skerrit, 1996, cit por Coutinho *et al*, 2009, 363).

Whitehead (1990, cit por Coutinho *et al*, 2009, 372) que ao contrário dos restantes se aproximou mais da realidade educativa, sugere *"um esquema que se situa entre a teoria educativo e o desenvolvimento profissional"*, pois cria condições para que os profissionais de educação investiguem e avaliem constantemente o seu trabalho.

Assim, preferencialmente, assumindo aqui, o modelo em espiral apresentado por Whitehead, é, então, necessário que através de uma observação inicial, o professor seja confrontado e identifique um problema que, posteriormente refletido, seja objeto de futuras ações na sala de aula. Através da recolha de informações da aula em que se realizou a ação, é feita uma avaliação à mesma de modo a perceber os sucessos ou fracassos. Após esta avaliação e experiência adquirida com a investigação, é ponderada a próxima etapa com diferentes abordagens de estratégias, práticas e materiais a serem utilizados, seguindo assim para novas direções (Coutinho *et al*, 2009, 372).

2.2. Sócio - Construtivismo

Piaget, pedagogo importante no desenvolvimento das teorias de educação, defende que toda a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, sendo que, o que a criança pode aprender depende e está determinado pela fase cognitiva em que se encontra.

Salientando assim as perspetivas construtivistas, Fosnot (1998) esclarece a visão de Piaget, assumindo que para o pedagogo *"o conhecimento surge de ações e da reflexão do agente sobre elas"* (Fosnot, 1998, 20). Sendo ainda que se as ações ocorridas num determinado ambiente têm por base as interações com objetos, estas interações não ocorrem entre um sujeito e um objeto como ele é realmente, mas entre o objeto e como o sujeito o vê, dependendo das suas conceções iniciais sobre o mesmo. (Fosnot, 1998, 21).

Isto é, o sujeito é capaz de construir o seu pensamento, refletindo sobre as ações realizadas, consequentemente criando novos conceitos e perceções.

Embora Piaget, como referido acima e apontado também por Carretero (1997, 13), não tenha deixado de lado o fator social, como o ambiente onde o individuo desenvolve o seu conhecimento, também é verdade que o seu contributo, neste ponto, se reduziu a essa mesma situação.

Foi exatamente aqui que, Vygotsky (1978), contribuiu para a renovação das teorias cognitivistas e respectivas posições construtivistas, considerando que as fases do desenvolvimento não só dependem da atividade individual, como também da atividade social. Seguindo esta linha de pensamento, Carretero (1997, 15) afirma que *“o aluno aprende de forma mais eficaz quando num contexto de colaboração e intercâmbio com os seus companheiros.”*, realçando que, "momentos de discussões em grupo e o poder de argumentação" dos diferentes alunos em relação a um determinado tema, "estimulam e favorecem a aprendizagem".

Deste modo Vygotsky, difere conceitos espontâneos de conceitos científicos, que dão origem à "zona de desenvolvimento próximo". Isto é, o lugar onde os conceitos espontâneos da criança se transformam em conceitos científicos, sendo que o primeiro se refere ao conceito inicial da criança e o segundo ao conceito já desenvolvido e evoluído. Tendo ainda presente que essa zona/lugar varia de criança para criança e das suas diferentes formas de trato sobre o novo conceito científico e percepção sobre o mesmo. (Fostnot, 1998, 36)

Frisando ainda que, para que a criança adquira o conceito científico, é necessário que o conceito espontâneo que o antecede atinja um determinado nível de desenvolvimento. (Vygotsky, 1986, cit por Fostnot. 1998, 36)

Vygotsky (1986) demonstra que a criança é capaz de adquirir conceitos espontâneos consequentes do meio que a rodeia, mas que evolutivamente se tornam conceitos científicos, como também estes últimos trazem novos conceitos espontâneos e assim consecutivamente. No entanto, para que os conceitos espontâneos evoluam é necessário a exploração dos mesmos ao nível social e daí as interações sociais focadas, sendo ainda que esta evolução varia de criança para criança. Assim, Fosnot (1998) refere a visão de Vygotsky quanto às inadaptadas atividades desenvolvidas que traçam como objetivo a avaliação individual da criança através de testes e outras tarefas escolares que não envolvem a ação social, contrariamente à avaliação do progresso da mesma e no desenvolvimento dos novos conceitos através da interação criança-adulto.

Deste modo, é clara a capacidade construtivista deste tipo de interações onde a criança poderá construir o seu conhecimento não só nas suas ações individuais como também e principalmente nas ações sociais.

Assumindo-se como construtivista Bruner (1986) foi igualmente peça fundamental para o desenvolvimento desta teoria exteriorizando-o: "Sou desde há muito tempo um construtivista e,

como creio, que construímos o mundo, também creio que o *self* («eu próprio») é uma construção, um resultado da acção e da simbolização (Bruner, 1986, trad. esp. 1988, 134)."

Ora defendendo a construção do indivíduo através das suas interações com o mundo, Bruner traz uma nova visão às fases/etapas do desenvolvimento, associando-lhes a teoria de prontidão e da aprendizagem em espiral. Ao contrário de Piaget, que exclui a possibilidade do desenvolvimento de áreas/temas específicos nos primeiros estádios, por não estarem na fase determinada para o mesmo, Bruner explica que, embora existam essas mesmas fases, toda a aprendizagem é possível ainda que adaptadas as formas de exploração. Isto é, ainda que todos passem por determinadas fases, estas podem não ocorrer num determinado período de tempo igual para todos.

Assim, o conceito de prontidão está aqui associado, sendo que *"as bases essenciais de qualquer disciplina científica podem ser ensinadas em qualquer idade de forma genuína"* (Marques, 2009, 4). Consequentemente a teoria da aprendizagem em espiral explica que, embora abordados, inicialmente, de forma mais simples, qualquer ciência deve ser ensinada, visto que a mesma poderá ser retomada e aprofundada mais tarde, e por isso mesmo se torna um ensino em espiral. (Marques, 2009, 4). Assim, as fases de desenvolvimento expostas por Bruner revelam-se nesta forma espiral em que os novos conhecimentos são consequentes de anterior, mas mais aprofundados.

Podemos então alegar que, a capacidade cognitiva das crianças evolui de acordo com a sua faixa etária, mas também com as suas interações com os outros e com meio, sabendo-se ainda que todo o conhecimento adquirido depende também do já interiorizado anteriormente. Deste modo, o profissional de educação, deve ter sempre em conta todos os conhecimentos prévios das crianças, para que, a partir daí, possam assim construir novos esquemas mentais.

É, então, exatamente neste sentido que se direcciona a teoria das aprendizagens significativas de Ausubel (1963) e respetivo contributo para as teorias construtivistas, defendendo que a aprendizagem deve ser uma atividade significativa para o aluno, onde possa perceber que o novo conhecimento está diretamente relacionado com o que já possuía, para que assim tenha oportunidade de construir estruturas mentais que permitam descobrir outros conhecimentos e seja assim uma aprendizagem mais eficaz. Pelo contrário, se a aprendizagem consistir apenas na repetição mecânica de conhecimentos, toda a informação será guardada isoladamente sem qualquer relação com os conhecimentos prévios dos alunos.

Este tema será, então, mais à frente explorado, sendo realçada a abordagem às aprendizagens significativas para um processo de ensino-aprendizagem na base do sócio-construtivismo.

Finalmente, o construtivismo, ou atualmente sócio-construtivismo quando lhe é associada a importância da relação com os outros e com o meio, poderá ser definido, à luz de seguintes autores, como:

A "ideia que sustenta que o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas sim, uma construção do ser humano" (Carretero, 1997, 10)

"O construtivismo é uma teoria psicológica que interpreta a aprendizagem como um processo de construção recursivo, interpretativo, realizado por aprendizes ativos que interagem com o mundo físico e social. Trata-se de uma teoria psicológica da aprendizagem que descreve como se chega a estruturas e compreensões conceituais mais profunda, em vez de simplesmente caracterizar estruturas e estágios de pensamento, ou isolar comportamentos aprendidos através de reforço." (Fosnot, 1998, 46)

O Sócio-Construtivismo é, assim, uma teoria que faz valer a importância da interação do indivíduo com o meio e com os pares, sendo que esta facilita a aprendizagem e evolução dos conceitos prévios. Ponderando ainda o indivíduo como o agente principal da sua ação e por isso mesmo o construtor das suas aprendizagens, deve ser valorizado todo o seu processo e consequentes progressos, em vez da avaliação fraturada de resultados finais que visam comparar estágios ou fases de desenvolvimento.

2.3. Aprendizagens Significativas

Sendo Ausubel pioneiro na teoria das aprendizagens significativas, as suas ideias foram uma das maiores contribuições para as teorias construtivistas.

Tendo já, acima, sido explicado brevemente em que se baseia a teoria de Ausubel, é fácil perceber que, se a criança constrói os seus novos conhecimentos na base dos conhecimentos prévios, é necessária uma abordagem, por parte dos profissionais de educação, diferente da *"repetição mecânica de elementos que o aluno não pode estruturar, formando um todo relacionado."* (Carretero, 1997, 16). É, então, importante que o professor não só analise o produto final, isto é, as representações finais do que o aluno possui sobre o que lhes foi ensinado, mas que preferencialmente estude o processo de interação entre o conhecimento novo e o que já possuía, para que assim a aprendizagem seja mais significativa para o aluno. Portanto, *"não é tão importante o produto final que emite o aluno quanto o processo que lhe leva a dar uma determinada resposta."* (Carretero, 1997, 16).

Na voz de Ausubel, *"a interação entre novos significados e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos."* (Ausubel, 2003, 1). Assim, não só deve ser ponderado o processo de formação de novos conhecimentos através dos anteriores, como é importante ter em conta a fase cognitiva em que a criança se encontra, assim como a diferenciação na turma, sabendo que todas as crianças são diferentes e por isso têm capacidades e formulam hipóteses cognitivas diferentes.

Nas suas investigações em torno da teoria das aprendizagens significativas, Valadares e Moreira (2009), explicam, então, que esta teoria é eminentemente uma teoria construtivista, visto que *"assenta no princípio de que é o próprio ser humano, enquanto organismo, que vai gerindo o produto da sua própria aprendizagem, seja este qual for."* (Valadares & Moreira, 2009, 34)

Ausubel (2000), difere ainda uma aprendizagem por receção de uma aprendizagem pela descoberta, onde a primeira se refere à apresentação de conteúdos que, à partida, não apresentam problemas e sobre os quais o aprendiz necessita de aprender e lembrar; por outro lado, na segunda, o aprendiz deve primeiramente *"descobrir o conteúdo"* formulando hipóteses

e proposições sobre o mesmo, encontrando soluções para o problema apresentado ou *"passos sucessivos para a resolução."* (Ausubel, 2000, 48)

Mas, na verdade, embora sejam explicitamente diferentes, as duas aprendizagens não são, na própria visão do autor, dicotômicas. Valadares e Moreira, explicam o mesmo associando-lhes o conceito de aprendizagens significativas e aprendizagens mecânicas (*"antítese das aprendizagens significativas"*) referidas, por Novak (1977) que, colaborador de Ausubel, renovou algumas das suas ideias. Assim, não só não são dicotômicas como é possível variar *"de uma aprendizagem altamente significativa até uma aprendizagem profundamente mecânica ou memorística"* (Valadares & Moreira, 2009, 37).

Deste modo, o que acontece na organização esquemática apresentada pelos autores (anexo II), é que as aprendizagens variam em forma vertical, entre significativas e mecânicas e de forma horizontal, entre aprendizagens por recepção, aprendizagens orientadas para a descoberta e, por fim, aprendizagens por descoberta autónoma.

Parece assim evidente que, *"a aprendizagem deverá apontar no sentido de ser o mais significativa possível e com a máxima autonomia de aprendiz, que este irá adquirindo em campos em que a sua estrutura cognitiva se for tornando particularmente rica, fruto de muito trabalho e conseqüente familiarização nesse campo."* (Valadares & Moreira, 2009, 39).

Assim, as crianças criam representações do que as rodeia e que os novos conhecimentos são adquiridos através de um conhecimento prévio e anterior a esse, atribuindo um determinado grau de significado ao novo conteúdo. Mas, sabe-se que é necessário para isso, a construção de uma autonomia do aluno para que este processo se torne cada vez mais significativo. Esta articulação entre o conhecimento anterior e o novo não é automática, mas sim o resultado de um processo ativo da criança, que criadas as oportunidades, organiza e reorganiza o seu conhecimento (Coll *et al*, 2001, 82).

Com efeito, a criança precisa, de adquirir uma série de competências ao nível metacognitivo. Se o cognitivo se refere ao pensamento, e meta, como prefixo, remete ao conhecimento, reflexão de uma determinada área; pode-se dizer, então, que quando falamos em metacognição, falamos em conhecer/estudar o próprio conhecimento, pensar sobre o próprio pensamento, ou neste caso, do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o aprender a aprender.

Sem dúvida, é importante que as crianças adquiram estas competências para que garantam assim *"o controlo pessoal dos seus conhecimentos e dos próprios processos durante a*

aprendizagem." (Coll *et al*, 2001, 82). O que torna o professor peça importante como *"participante ativo no processo de construção de conhecimento, que tem como centro já não a matéria, mas o aluno que atua sobre o conteúdo a aprender."* (Coll *et al*, 2001, 82). Com isto, o profissional de educação promove não a receção de conteúdos, mas a aprendizagem pela descoberta, considerando os alunos construtores ativos das suas aprendizagens.

Com tudo o que foi dito, é de frisar que o professor deve ser promotor de aprendizagens significativas, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, trabalhando a metacognição de cada um para que se tornem construtores de novos conhecimentos de forma cada vez mais autónoma.

2.4. Articulação das áreas do saber

Se pensarmos em uma educação baseada no construtivismo e nas respetivas aprendizagens significativas para a criança, não poderemos, então, pensar em áreas de conteúdo estanques, a serem exploradas por repartições como se construíssemos assim, o nosso pensamento por partes e não paralela e simultaneamente.

Com isto, importa ponderar uma aprendizagem globalizadora sobre a qual se refere a articulação das diferentes áreas, em diferentes graus, como a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Isto é, e à luz de Alonso (2002), em maior ou menor grau esta articulação deve ser utilizada sempre que a *"organização e os processos de aprendizagem nos permitam abordar e analisar os temas (...) na sua realidade relacional"* (Alonso, 2002, 413) simultaneamente dependentes do carácter do tema, problema ou acontecimento a investigar.

Ora, partindo da realidade das crianças, os temas e problemas surgidos devem, pois, ser explorados em cada uma das disciplinas/áreas de forma articulada, para que assim cada conteúdo a ser abordado esteja contextualizado nesse tema, de modo a que as aprendizagens sejam, efetivamente, significativas, pois, como salienta Alonso (2002, 413), *"partir da realidade, construir e reconstruir conhecimento sobre ela através da actividade e voltar de novo à realidade é um ciclo fundamental para a aprendizagem significativa."*

Desta forma, Alonso (2002, 64) expõe também alguns dos pontos críticos e limitações de um currículo, seguido pelos profissionais segundo *"uma lógica disciplinar"*, no qual, entre outros, se focam *"a falta de atenção aos interesses dos alunos"* que conseqüentemente torna mais

difícil a partilha de conhecimentos prévios; *"a descontextualização da aprendizagem"* que por não ser direcionada para as experiências pessoais dos alunos provoca efeitos negativos na motivação; *"o impedimento de os alunos poderem estabelecer e compreender os nexos entre as disciplinas"* que se traduz na, cada vez maior, inabilidade de criar relações e comunicações entre as mesmas e por fim e não menos importante, o obstáculo criado pelo facto de *"o trabalho disciplinar se basear prioritariamente na utilização dos manuais"* (Gimeno, 1995, cit por Alonso, 2002, 65).

Assim, percebe-se, que com a ausência de uma articulação estruturada e globalizadora das diferentes áreas, poder-se-á, de algum modo, destruir as oportunidades criadas no contexto para a exploração de experiências vividas pelas crianças, assim como poderá levar à desmotivação consequente dessa fragmentação e ainda a um trabalho por áreas estanques que levam à falta de conexões entre as mesmas. O mesmo pode acontecer com os manuais que explicitamente dividem os momentos diários em momentos compartimentados que dificultam a desejada articulação.

No entanto, cabe ao profissional ter em mente a importância desta articulação das diferentes áreas a abordar. Tendo a consciência desta abordagem de ensino-aprendizagem referidos, positivamente, nos documentos atuais do ministério da educação, salientando que *"o desenvolvimento das competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência"* (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001), assim como em "Organização Curricular e Programas do Ensino Básico-1º Ciclo", se ressalte que, *"as aprendizagens integradas decorrem das realidades vivenciadas (...). As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento."*

Logo, é importante frisar que a ausência desta globalização, trará desvantagens às aprendizagens realizadas, como aponta Alonso (2002):

"No âmbito escolar, a pulverização dos saberes em disciplinas estanques tem sido responsável pela incapacidade de os alunos adquirirem uma visão global da realidade ("cognição fragmentada"), através da conjugação dos diferentes olhares das disciplinas num olhar integrado, capaz de utilizar uma metodologia globalizadora na aproximação da realidade e na resolução dos seus problemas, que são, por natureza, complexos e globais." Alonso (2002, 66)

Com efeito, Alonso (1998) expõe, então, a importância de uma *"articulação horizontal"*, como critério fundamental de um currículo integrador, que foca as questões de relação entre as diversas disciplinas, isto é, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade. Sem *"perderem a sua natureza e condição específica na forma de representar o saber"* (Alonso, 1998, 415), as disciplinas, devem ser trabalhadas articuladamente em maior ou menor grau. Multidisciplinarmente, de modo a focar as diversas áreas de conteúdo; interdisciplinarmente quando se possibilita interações entre essas diversas áreas e transdisciplinarmente quando estas interações são realizadas de forma transversal, trabalhando não só as áreas de conteúdo mas todos os conhecimentos e aprendizagens consequentes das mesmas, que articulados entre si fazem emergir novos saberes, novas experiências e assim sucessivamente.

Em síntese e seguindo esta linha de pensamento, reforço a ideia de que o conhecimento não se deve limitar ao conteúdo, mas também ao saber fazer, pois será com base nesta ação integrada, que a criança constrói os seus esquemas mentais, valorizando neste contexto o conhecimento em rede de caráter holístico.

2.5. Expressões Artísticas

Reforçando o tema acima abordado, reporto-me mais uma vez a Alonso (2002), que criticamente demonstra uma das desvantagens da fragmentação das disciplinas, que consequentemente minimiza as atividades de expressões artísticas:

"No 1º ciclo do ensino básico, em que o(a) professor(a) tem nas suas mãos a possibilidade de uma gestão integrada do currículo, esta fragmentação persiste na forma desarticulada e descontextualizada de trabalhar as diferentes áreas, sem um sentido e finalidade comum, e na hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo, dando prioridade às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras, limitando a formação global dos alunos." (Alonso, 2002, 63).

Na mesma medida, Yus (1997) salienta que este desequilíbrio do currículo se encontra, não só para a arte e tecnologia, mas também para com *"os sentimentos, a ética, a cultura popular, a linguagem corporal, ou seja, a metade do nosso cérebro ou da nossa personalidade."* (Yus, 1997 cit por Alonso, 2002, 64).

Assim, importa perceber qual a importância e as vantagens de uma integração da área das expressões artísticas nomeadamente no contexto do 1º ciclo do ensino básico.

Para além de muitas outras, a introdução de práticas de promoção das expressões pode ser um excelente aliado no desenvolvimento de práticas construtivistas. Já em 1989, Camargo *et al*, defendiam que, o aprender não deve ser definido como uma prática onde *"alguém ensina e alguém aprende"*, mas como uma interação entre o indivíduo e o meio ou objetos que o rodeiam, que se traduzem em aprendizagens, salientando-se o facto na seguinte exposição: *"Quando pego um pouco de barro na mão, aprendo sobre a sua textura. Se começo a manipulá-lo, aprendo sobre a sua plasticidade e a sua maleabilidade. E isso eu só posso aprender pegando na massa."* (Camargo et al, 1989, 13)

Continuando, explica, então que, através da arte a pessoa é capaz de ativar todas as peças da sua personalidade articuladamente, integrando o corpo, emoções, conceitos e perceções da realidade (Camargo *et al*/1989, 14). Deste modo, a criança não poderá ser vista como um objeto de acumulação de conteúdos, mas como indivíduo de personalidade própria que deve também ser trabalhada e dado espaço e tempo, no contexto de sala de aula, para o mesmo.

Se for dada essa liberdade de expressão, o aluno é capaz de explicar o mundo à sua volta através das diferentes expressões artísticas que conhece, sendo, então, uma aprendizagem cada vez mais significativa. Esta visão do ensino com base na expressão, no sentido lato, permite valorizar também as diferentes racionalidades da criança (Hernández, 2000), de acordo com os seus perfis de aprendizagem, tornando as pedagogias mais inclusivas e diferenciadas, aspetos que no contexto atual, têm sido de alguma maneira negligenciado.

A mesma situação é referida no Currículo Nacional do Ensino Básico, onde se explica que as expressões *"são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção."* e por isso influenciam o olhar sobre o meio que nos rodeia, assim como a interpretação dos significados consequentes dessa visão.

Ao pensar nas várias vertentes das expressões artísticas, são aqui realçadas a expressão musical, a expressão dramática e a expressão visual. Expressão e não educação, sendo que no 1º ciclo, como a palavra assim denomina, são meios que a criança pode utilizar para se expressar e não a utilização das mesmas como transmissão de conceitos e de técnicas de produção, como objeto de avaliação, no caso da educação, presente nos ciclos seguintes.

Na obra de Alberto Sousa (2003a), o autor difere, então, neste mesmo sentido, a educação pela arte e as artes na educação, tendo a primeira como objetivo a formação do indivíduo e da sua personalidade no seu todo (o objeto é a pessoa) globalizando assim todas as expressões; enquanto que na segunda se refere a uma educação cultural na formação do indivíduo como

pessoa-sociocultural (o objeto são as pessoas criando cultura), isto é, e especificamente em cada área, a transmissão de uma série de concepções que se pretende que a criança aprenda sendo o objetivo não a pessoa, mas a música, a pintura, o teatro, etc.

Ora, com isto, na educação pela música "*os objetivos não são o «tocar bem e afinado» ou «ler uma pauta», mas a satisfação de necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, memória, cognição e criação).*" (Sousa, 2003c). Como também o atual Currículo expõe que "*a música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, porque se situa entre pólos aparentemente opostos, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidades e complexidade, entre passado, presente e futuro.*" (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, 165)

Quanto à expressão plástica e como já referido mais acima, é de sublinhar que "*proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar. Não interessa o que a criança desenha nem o como ela o faz interessa apenas, que o faça, a expressão e não o seu produto.*" (Sousa, 2003c, 167). Assim, a manipulação de materiais e respetivas experiências daí derivadas facilitam as descobertas sensoriais, que ajudam à representação das suas realidades, o que é de extrema importância para a valorização da criança e das respetivas aprendizagens significativas.

Tendo presente a dificuldade das crianças, muitas vezes verificada, no pensamento/reflexão sobre aquilo que fazem, uma vez que agem preferencialmente sobre os materiais e objetos que são capazes de explorar, as expressões auxiliam este facto, pois avivam as suas curiosidades e como tal, a sua motivação para aprender.

A par das anteriores, a expressão dramática é, por excelência, uma expressão globalizadora, contemplando não só o corpo, abarca também a dimensão plástica e musical e por isso se torna uma área "*privilegiada na educação artística*", assim nomeada no Currículo Nacional (2001). Sabendo ainda que as atividades dramáticas "*proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida dos alunos e enriquecer as suas capacidades de decisão e escolha. Regendo-se por metodologias essencialmente cooperativas, que promovem a colaboração, susceptíveis de gerar a reflexão sobre valores e atitudes.*" (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, 177)

Deste modo, a expressão dramática como expressão globalizadora, ajuda a criança no seu processo de desenvolvimento "*bio-psico-sócio-motor*", como refere Sousa (2003b). Pois,

trabalhada em grupo implica a cooperação, assim como a criatividade, consciência de valores morais e estéticos, no objetivo de todos os membros alcançarem um fim comum.

Posto isto, é certo que as expressões são ponto fundamental no desenvolvimento da criança e em toda a sua vida. São a forma que podem encontrar para representarem as suas visões da realidade, adquirindo também competências sociais, cognitivas e psicológicas, possibilitando ainda a expressão de sentimentos, desejos e tensões, que com tudo é ainda capaz de fazer promover a criatividade. Tendo, ainda, presente as suas grandes potencialidades globalizadoras.

2.6. As expressões como forma de articulação das diferentes áreas do saber

O sistema educativo, não sendo estanque, foi sofrendo ao longo do tempo algumas alterações. Assim, Alexandra Mateus (1997), no seu *"estudo de caso relativo às expressões artísticas no currículo do 1º ano do 1º ciclo"*, faz referência ao Programa Nacional do 1º ciclo de 1986 realçando que, esta *" reforma educativa reconhece explicitamente a importância do desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e de expressão artística na formação integral da pessoa"* e que por isso o professor deve explorar as diferentes práticas de modo a dar oportunidade, às crianças, de experimentarem as diversas linguagens do corpo (Mateus, A., 1997, 2). No entanto, explica que *"estas actividades têm sido frequentemente tratadas como secundárias na formação da criança ou apenas como momentos de diversão."* (Mateus, A., 1997, 2).

De qualquer forma, ressalve-se que as respetivas vantagens das expressões foram sendo cada vez mais valorizadas no currículo e respetivos programas.

Sendo ponto assente que as expressões são de extrema importância para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno, estas áreas devem ser, como todas as outras, *"trabalhadas de forma integrada, pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas."* (Currículo Nacional, 2001, 149).

O referido currículo leva então a uma observação quanto à evolução das perspetivas sobre a educação das expressões. Se por um lado, no programa anterior, se referia que as expressões eram vistas como momentos de diversão, pode-se verificar, por outro, que atualmente, embora seja verdade que estas são importantes, são deixadas muitas vezes de lado, dentro da sala de aula, pela razão da sua presença como AEC (Atividade de Enriquecimento Curricular). Desta

forma, não se verifica a tão desejada articulação referida no currículo nacional e reforçada no artigo 3º, alínea c) do decreto de lei nº 6/2001 sobre a aprovação e reorganização do ensino básico: *"Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;"*.

Ponderando, assim, o valor das expressões artísticas dentro da sala de aula, como também a importância de um processo de ensino-aprendizagem globalizador, articulando as diferentes áreas do saber, realça-se, então, que as *"abordagens de integração curricular centram-se na definição de processos e estratégias cognitivas comuns a várias disciplinas, concentrando-se a intervenção pedagógica no desenvolvimento desses processos possibilitadores do aprender a aprender."* (Alonso, 2002). Neste sentido, é relevante que se definam e se ponderem processos de ensino-aprendizagem para que assumam lugar nas várias áreas de modo a que possibilite uma aprendizagem, não recetiva de conteúdos, mas reflexiva sobre as próprias formas de aprender. Com isto, é também de frisar a procura constante, por parte dos profissionais, de diferentes estratégias que vão ao encontro do acima mencionado.

Ora por isto mesmo, não deixa de ser preocupante a nova tendência educativa que atualmente se vive no nosso país, que coloca em cheque o valor das competências (Despacho n.º 17169/2011) e de uma abordagem holística, questionando: que papel está reservado neste cenário, ao domínio e implementação das expressões?

Por tudo aquilo que foi dito, era importante ponderar estratégias de intervenção neste projeto, que pudessem fazer valer todas as vantagens do ensino através das expressões artísticas, não só pelas competências que podem ser adquiridas, mas também pela grande potencialidade como meio de articulação de saberes e articulação de todas as outras áreas do saber, nomeadamente, as áreas consideradas centrais no 1º ciclo. Deste modo, as expressões poderão ser não só inseridas no contexto, como também ponto central para a articulação de todas as outras áreas, como uma nova estratégia de ação.

Assim sendo, serão as seguintes estratégias e instrumentos apresentados no capítulo seguinte.

Capítulo III - Metodologia

3.1. Projeto de Investigação-Ação

Como já referido no capítulo anterior, e conhecidas as vantagens da inserção das expressões no contexto de sala de aula, o seguinte projeto, baseado na metodologia de investigação-ação, seguiu as respetivas etapas, delineadas na mesma.

Realizada uma observação inicial onde foi detetada a ausência das expressões artísticas na sala de aula, ou melhor, uma grande diminuição das mesmas na passagem de um contexto de pré-escolar para o presente; assim, como também, a ausência de articulação, no contexto de 1º ciclo, entre aulas de AEC's e a componente lecionada pelo professor titular, tornou clara a escolha do projeto de intervenção pedagógica a realizar.

Faria assim todo o sentido que o presente projeto desse forma não só à integração das expressões no contexto como também estudar o seu potencial como forma de articulação das diferentes áreas do saber.

Foram assim delineadas estratégias, procedimentos e instrumentos para a intervenção, que serão então apresentados nos pontos seguintes, de modo a ir ao encontro dos objetivos apresentados.

Depois de realizadas as atividades de intervenção foram feitas as respetivas análises e tratamento de dados que serão também expostos, no capítulo seguinte.

Tendo em conta que no presente projeto, inserido na prática de ensino supervisionada, seguiram-se os tempos identificados na tabela (3.1.1.), pode-se verificar que não me foi possível realizar o período de renovação de práticas e estratégia. No entanto, serão neste trabalho apresentadas propostas de melhoria e recomendações, na possibilidade da continuidade deste projeto.

Etapas do projeto na base da investigação-ação.				
Tempo da Prática de Ensino Supervisionada	Outubro (de 10 a 31)	Observação/Avaliação Inicial		Reflexão/ Análise e tratamento de dados/ Avaliação
	Novembro (de 1 a 30)	Intervenção/ Investigação	Introdução de uma atividade (Dia 15)	
	Dezembro (de 1 a 16)		Projeto aceite	
	Janeiro (de 1 a 31)		Introdução de 3 atividades (Dias 10, 11 e 26)	
	Fevereiro (de 1 a 3)		Questionário (de 17 a 19)	
—				
Março	- Investigação	—		
Abril	- Avaliação - Redação do relatório			

Tabela 3.1.1. Etapas do projeto na base da investigação-ação.

3.2. Plano Geral de Intervenção

Já expostas acima as diferentes etapas da realização deste projeto, importa ainda explicar que, após as observações iniciais e escolha da problemática a trabalhar, foram definidos os seguintes objetivos:

- Promover as expressões no contexto sala de aula;
- Desenhar estratégias de articulação das diferentes áreas do saber, partindo de diferentes formas de expressão;
- Avaliar o efeito destas estratégias nos processos de aprendizagem das crianças.
- Promover o "aprender a aprender", tendo como referência a metacognição e de modo particular o desenvolvimento de estratégias para o efeito.

Neste contexto, a partir dos objetivos traçados, pretendeu-se dar resposta às seguintes questões:

- Qual a relevância dada às expressões na sala de aula?
- De que forma podem, as expressões, ser abordadas e relacionadas com outras áreas do saber?
- Poderão as expressões ser utilizadas estrategicamente para articular diferentes áreas de saber, servindo de suporte para a planificação das respetivas aulas?
- As crianças pensam sobre o que fazem ou pensam sobretudo sobre o que aprendem?

Com isto realizou-se o desenho das didáticas (no sentido lato) para as aprendizagens e respetivas avaliações, através das expressões:

- Desenvolvimento de diferentes dinâmicas de intervenção:
 - As expressões como ponto de partida para a articulação de diferentes conteúdos;
 - As expressões como ferramenta processual;
 - As expressões como objetivo final de articulação de diferentes áreas do saber.
- Avaliação das intervenções, através dos diários reflexivos, desempenho dos alunos e questionário aos alunos.
 - Realização do questionário aos alunos, avaliando:
 - As suas perceções sobre o processo de aprendizagem, como tentativa de desenvolver a capacidade metacognitiva;
 - A referência às atividades onde se inseriram as expressões;
 - O resultado das atividades na aquisição dos conteúdos pretendidos.

Tendo presente o cronograma em tabela (3.2.1.), as intervenções e respetivas estratégias foram realizadas da seguinte forma:

Intervenções e respetivas estratégias			
Data		Articulação de áreas	Estratégias
Novembro	Dia 15	Expressão artística: Música	- Utilização da guitarra para introduzir musicalidade ao poema a ser explorado;
	<u>Articular a Língua Portuguesa e a Matemática através da música</u>	Conteúdos a trabalhar: Casos de leitura (al, el, il, ol, ul) Número cardinal e número ordinal Decomposição de números Operações com números naturais	- Música elaborada de forma específica para exploração das sílabas e rimas; - Exploração do ritmo da música com palmas, acentuando as divisões silábicas; - Exploração das regularidades e repetições do poema através da descoberta do número ordinal das estrofes e versos; - Exploração das regularidades do poema rodeando versos iguais com cores iguais; - Contagem das estrofes e dos respetivos versos para a construção de operações de adição e

			decomposição de números; - Procura de palavras com os casos de leitura e escrita das mesmas na folha cedida.
Janeiro	Dia 10 <u>Articular a Língua Portuguesa e a Matemática através da Expressão Dramática.</u>	Expressão Artística: Dramática Conteúdos a trabalhar: Introdução do fonema [R] e respetivo grafema; Operações de divisão e subtração.	- Construção da chuva de ideias, de palavras com o som [R] através da dramatização; - Inserção da regra: cada criança tem que acrescentar um pedaço à história, mas tem que ter pelo menos uma palavra com o som [R]; - Atividade de escrita criativa; - Exploração de um trava-línguas, dramatizando-o; - Contagem do número de grafemas <i>R</i> presentes no trava-línguas; - Alteração do trava-línguas acrescentando ou retirando palavras; - Nova contagem do número de grafemas <i>R</i> .
	Dia 11 <u>Articular a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio através da Expressão Visual</u>	Expressão Artística: Visual Conteúdos a trabalhar: Árvore genealógica Graus de parentesco Produções orais e escritas	- Exploração oral sobre os parentes próximos das crianças e respetivos graus de parentesco; - Construção (recorte, colagem e desenho) de triângulos e círculos, para o sexo masculino e feminino respetivamente; - Construção das árvores genealógica (colagem e desenho) e escrita dos graus de parentesco na mesma.
	De 17 a 19 <u>Questionário aos alunos</u>	Pergunta 1: "Como aprendeste o som [R]? Lembras-te do que fizemos?" Pergunta 2: "O som [R] pode se representar de duas formas. Como?" Pergunta 3: "De que forma distinguiste/ diferenciaste os	- Avaliação da perceção das crianças em relação à atividade do dia 10 e as suas noções enquanto processo e não produto final de aquisição de conteúdos; - Verificação da aquisição dos conteúdos em relação ao fonema [R] (apresenta ou não as duas formas de o representar). - Verificação da aquisição dos conteúdos em

	sexos na árvore genealógica?"	relação à construção de uma árvore genealógica;
Dia 26	Expressão Artística: Plástica e Dramática	- Divisão da turma em pequenos grupos;
Atividade final		- Atribuição de funções específicas a cada elemento do grupo;
<u>Articular a</u>	Conteúdos a trabalhar:	- Distribuição de imagens de campos de futebol e respetivas linhas de campo, assim como o nº de jogadores;
<u>Língua</u>	Formas geométricas	- Exploração das imagens e construção de um campo de futebol em pequeno grupo;
<u>Portuguesa, o</u>	Operações com números naturais	- Partilha e explicação dos trabalhos realizados, assim como discussão das funções cumpridas;
<u>Estudo do</u>	Produções orais e escritas	- Distribuição de imagens de não cumprimento de regras no jogo de futebol;
<u>Meio e a</u>	Exploração de regras em	- Exploração das imagens em pequeno grupo e respetivas discussões para a apresentação futura à turma, das aprendizagens realizadas;
<u>Matemática</u>	diferentes contextos	- Liberdade de escolha, da forma de apresentações, com sugestões como: teatro, desenho, música, escrita e leitura
		- Apresentação à turma das aprendizagens realizadas.

Nota: As planificações das atividades seguem em anexo (Anexo III).

Tabela 3.2.1. Intervenções e respetivas estratégias.

Capítulo IV - Desenvolvimento e Avaliação da intervenção

De acordo com a cronologia apresentada na tabela anterior, apresentam-se de seguida o desenvolvimento e avaliação das intervenções, assim como, a análise e tratamento de dados do questionário realizado aos alunos.

4.1. 1ª Intervenção

Numa primeira abordagem à problemática observada, realizei uma atividade de articulação das áreas de Língua Portuguesa e Matemática com o recurso à expressão musical.

Não estando ainda, nesta altura, oficialmente definido o meu projeto quis de alguma forma verificar se seria possível concretizá-lo.

Assim, no dia 15 de novembro, ao serem, a introdução de fonemas e respetivos grafemas, conteúdos programáticos a trabalhar, numa turma do 1º ano, do 1º ciclo, fora chegada a hora da introdução dos casos de leitura "al, el, il, ol e ul", após a exploração do grafema L na semana anterior.

Sendo prática comum desta sala a audição de uma música associada a um texto de cada um dos grafemas (recurso didático do manual) na introdução dos grafemas, não quis deixar de aproveitar também o poema do manual para estes casos de leitura, mas criando uma música apropriada ao pretendido.

Rapidamente me apercebi das potencialidades da música criada para a construção de ritmos e descoberta das rimas do poema.

Antes da introdução da música, li o poema que alguns já conseguiam acompanhar.

Depois de explorado que aquele texto era diferente (um poema) e por isso apresentava uma forma especial, constituído por estrofes e cada uma das mesmas por versos, foram rodeados os versos iguais com a mesma cor (imagem 4.1.1.), eu no quadro e as crianças no texto que lhes distribui, simultaneamente.

Ora, foi então aqui que entrou o conceito de número ordinal, pois para que eu rodeasse no quadro o verso, as crianças teriam que me explicar em que estrofe e em que verso dessa estrofe se encontravam as repetições. Diziam eles: "O 1º verso da 1ª estrofe é igual ao 1º verso da 3ª estrofe."

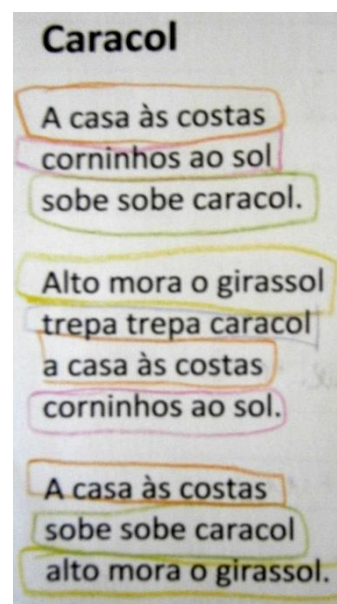


Imagem 4.1.1. Poema Caracol

Verificamos também que, em contagem conjunta, o poema era constituído, então, por 10 versos.

De seguida, voltei a ler o poema com as crianças e pedi-lhes que dividessem as sílabas das palavras (que eram iguais aos tempos marcados pela música) com palmas. Eu fazia-o primeiro e as crianças repetiam. O que aconteceu foi que, após esta situação, foi mais fácil cantarmos a música. Depois de eu a cantar, cantamos em conjunto e de outras formas que ajudaram à memorização da música (só meninas, só meninos, só os da fila do meio, etc).

Com isto, as crianças descobriram que existiam palavras no texto que rimavam (caracol, girassol e sol), o que levou à escrita, no quadro, de outras palavras que tivessem o mesmo som e que posteriormente foram escritas na folha atribuída a cada um (imagem 4.1.2.).

O mesmo aconteceu para os restantes casos de leitura, el, il, ol e ul.

Num outro momento do dia, como tínhamos já visto que o poema continha dez versos, foram exploradas as operações de adição com o número de versos de cada estrofe (3 + 4 + 3) e outras propostas pelas crianças que obtivessem o mesmo resultado, assim como as diferentes formas de decomposição do número, construindo "teias" de decomposição (imagem 4.1.3.) e ainda a sua representação no ábaco (colocando 10 bolas no lugar das unidades).

Observou-se que, nesta intervenção, as crianças estavam realmente mais concentradas e comprometidas com a ação que decorria e que, no momento da entrada do instrumento, da guitarra, as crianças na totalidade da turma, ficaram subitamente interessadas com o que dali surgiria, o que as comprometeu mais com o que posteriormente aconteceu. Esta atividade ajudou a compreender que deveria ser esta a área de intervenção do presente projeto.

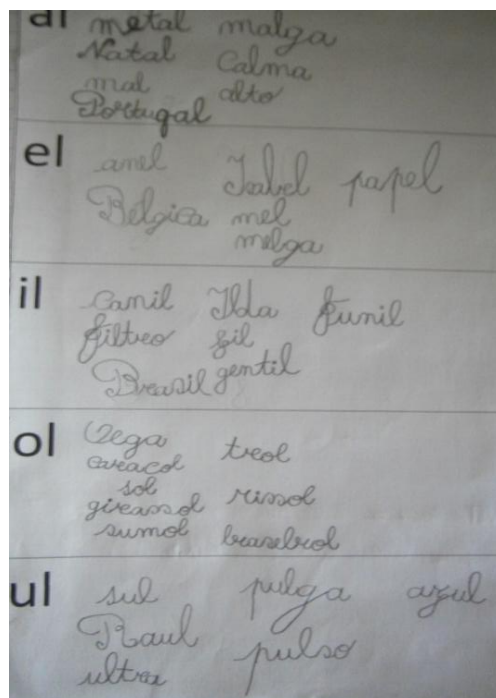


Imagem 4.1.2. Atividade de escrita de palavras dos casos de leitura: al, el, il, ol e ul

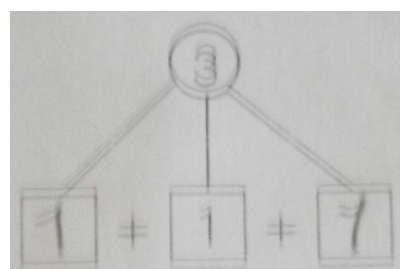


Imagem 4.1.3. Exemplo de teia de decomposição.

Ainda sobre esta prática, um comentário de um dos alunos que mais suscitou curiosidade, foi sem dúvida, "isto hoje é Língua Portuguesa e Matemática". Primeiro, pela inerente preocupação em dividir em áreas as aprendizagens realizadas e depois pela descoberta ou admiração de que as duas podem ser efetivamente abordadas simultaneamente, ou seja, numa articulação horizontal.

4.2. 2ª Intervenção

De modo a dar continuidade aos objetivos propostos pelo projeto, esta segunda intervenção focou-se inicialmente na introdução das expressões como ponto de partida e ponto comum da articulação das áreas da Língua Portuguesa e da Matemática.

Posto isto, foram planificadas duas atividades para o dia 10 de Janeiro, uma primeira na construção de uma chuva de ideias partindo de palavras com o fonema [R] e respetivo grafema, através da dramatização de uma história momentaneamente criada pelas crianças, assim como, em outro momento, a dramatização de um trava-línguas que inseria o fonema [R] e respetiva contagem do número de grafemas no texto.

Assim, a primeira atividade teve como principal foco a criação de chuva-de-ideias de palavras com o fonema [R], diferente da rotina criada na sala. Em vez de um ensino-aprendizagem explícito, onde é pedido às crianças que refiram palavras com o fonema [R], realizou-se uma dramatização de uma história (imagens 4.2.1. a 4.2.4.). Isto é, depois de iniciada com um estímulo dado ("Era uma vez uma raposa que se chamava Regina"), as crianças acrescentavam um excerto à história, assim como o dramatizavam (história criada segue em anexo IV). Era regra a inclusão de "pelo menos uma palavra com o som [R]".

Todas as palavras eram simultaneamente escritas no quadro (imagem 4.2.5.).



Imagem 4.2.1. e 4.2.2. Dramatização dos excertos da história: "Depois a raposa foi ao rio beber água" e "À beira da ratazana encontraram um relógio"



Imagem 4.2.3. e 4.2.4. Dramatização dos excertos da história: "E depois apareceu uma rã" e "E depois apareceu um carro. Tem que ter dois R's por que se não era <caro>."



Imagem 4.2.5. Palavras com o fonema [R] e respetivo grafema R, registadas durante a dramatização.

Após a dramatização, foram lidas as palavras escritas no quadro e exploradas as diferenças entre as palavras com dois grafemas R (burro, carro) ou só com um (raposa, relógio) que traduzem o mesmo som, isto é, o mesmo fonema [R]. Introduzindo ainda algumas questões de direcionalidade: *"Quando as palavras tem dois R's no meio o que está antes (ou à esquerda) desses dois? E o que está depois (ou à direita)?"*, chegando então à conclusão que, *"se o som [R] estiver no meio de duas vogais tem que ter dois R's"*, referiam as crianças.

De seguida, todas as crianças fizeram um pequeno exercício de treino do grafema R, no seu caderno caligráfico e também no quadro.

Depois da exploração em grande grupo e do treino do grafema, foi distribuída uma folha com diferentes imagens e respetivos nomes (próprios ou comuns) que deveriam utilizar para a escrita criativa de duas frases, uma onde inclísse uma palavra onde o som [R] fosse como em "Romeu" e outra como em "barro". (Anexo V).

Num outro momento da aula, na parte da tarde, ainda através da dramatização, mas agora a partir de um trava-linguas ("O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia"), foi feita, conjuntamente, a contagem do número de grafemas *R* que existiam no mesmo.

De modo a ser o mais justo possível, as crianças que não tinham participado de manhã na dramatização, participaram então nesta, tendo agora a possibilidade de utilizar objetos cedidos (imagem 4.2.6.). Trabalhando a pares (um era o rei e outro o rato), era acordado entre os mesmos o que fariam na dramatização, exteriorizando: "*Criança B, não pode ser essa garrafa porque não tem aspeto de vinho*" (referindo-se à garrafa de plástico), ou então, "*O rei podia deitar a bebida num copo e depois o rato roubava a rolha e roía-a e depois o rei ia atrás do rato*" e assim o fizeram.



Imagem 4.2.6. Exemplo de dois pares de alunos a dramatizarem o trava-linguas.

Após a dramatização foi feita a contagem do número de grafemas *R* presente no trava-linguas. Retiradas ou acrescentadas palavras com o fonema [R], era criado um novo trava-linguas com base no anterior, sendo contado o número de grafemas a cada alteração e realizadas as respetivas somas ou diferenças, entre o número anterior e o após a mudança.

Tendo sido pensada a realização de um questionário aos alunos na semana que precede esta atividade, não fora minha intenção, de todo, seguir a rotina da sala e por isso não foi planificada a audição da música "da letra R" (recurso didático associado ao manual), para que esta não fosse referida nesse mesmo questionário. No entanto, depois de várias crianças e de múltiplos pedidos acabei por ceder e a música foi ouvida por todos em simultâneo a uma outra atividade individual que realizavam naquele momento. Mais à frente serão expostos os resultados do questionário e avaliada esta situação.

Com tudo o que foi apresentado, é importante refletir que na primeira atividade realizada não houve de facto articulação entre as áreas da Língua Portuguesa e da Matemática (salvo a exceção da questão de direcionalidade), ao contrário do que se pôde verificar na atividade do momento da tarde. No entanto, foi fácil perceber o presente compromisso para com a história

criada e respetiva dramatização por parte das crianças e que, por isso, foi uma boa estratégia para contornar a chuva-de-ideias explícita. Isto é, ocorrendo a dramatização, no qual estavam extremamente empenhados a chuva-de-ideias acabou por ser também produzida.

Em relação à atividade do trava-línguas, tendo sido realizada num momento final do dia, não teve o resultado esperado, verificando-se o empenho na dramatização, mas não na contagem dos grafemas. De qualquer forma, percebe-se que é possível articular facilmente duas áreas do saber através de uma atividade de expressão dramática.

4.3. 3ª Intervenção

Pelo princípio adjacente de que a criança deve também participar na construção das suas aprendizagens e respeitando um dos objetivos deste projeto no qual se tenta dar a possibilidade da inserção das expressões no contexto, articulando as áreas para uma aprendizagem globalizadora, foi pensada a atividade de construção da árvore genealógica, que se realizou no dia 11 de Janeiro.

Não faria, então, sentido algum, deixar de lado os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema. Antecipadamente foram solicitadas fotografias das suas famílias; duas das crianças da turma (imagem 4.3.1.) trouxeram não só isso, como também árvores genealógicas construídas já em outros contextos (uma em álbum de família e outra no contexto de jardim-de-infância).

Com isto fora realizada uma exploração oral, onde todos expuseram os seus conhecimentos prévios das relações familiares e graus de parentesco, como o que sabiam sobre árvores genealógicas e onde as duas crianças, acima referidas, partilharam e explicaram aos restantes o que representava cada uma das mesmas.

Assim e em modo de exemplo, partilhei também como é a minha família, representando a minha árvore genealógica no quadro, explorando as representações do sexo masculino e feminino inseridas em triângulos ou círculos, respetivamente (imagem 4.3.2.).

Como não poderia deixar de ser, as crianças construíram (desenhando com moldes e recortando) os seus triângulos e círculos (imagem 4.3.3.). Para isso, era necessário que fizessem uma contagem da totalidade dos membros da família de cada um dos sexos.

Inicialmente, todas desenhavam as formas geométricas demasiado pequenas o que conseqüentemente fazia com que assim não coubessem os desenhos dos familiares. Ora, em sugestão do professor cooperante, fizeram-no com moldes, contornando-os e ficando assim a figura geométrica do tamanho necessário.

Marco positivamente esta construção pois, muitas vezes se encontra, nos manuais ou "fichas" atribuídas, este tipo de dados já expostos (triângulos, círculos e ligações de parentescos), onde as crianças têm como objetivo único o desenho dos familiares (dentro dos círculos e triângulos), o que não traria vantagens. Isto porque, não teriam que fazer a contagem dos membros de cada sexo, o que é fundamental, nem teriam oportunidade de explorar o desenho de figuras geométricas e tornar-se assim uma aprendizagem significativa, associando ainda as formas geométricas aos sexos respetivos.

Agrupados os dados, número de triângulos e de círculos e desenhados cada um dos familiares dentro dos mesmos, foram exploradas as ligações que representam os graus de parentesco (imagem 4.3.4.), onde mais uma vez usei a minha família como exemplo (imagem 4.3.2.) e onde as duas crianças (referidas acima) mostraram mais uma vez as suas representações anteriores

Salienta-se aqui a investigação e construção individual das ligações entre graus de parentesco. Isto porque, conseqüente à diferenciação dos alunos da turma segue-se a diferenciação das famílias dos mesmos, que ajudaram à partilha de diferentes visões das suas realidades. Ora esta últimas realçaram a importância dessa mesma diferenciação, visto que, como indivíduos sociais têm experiências de vida diferentes, mas que todas devem ser valorizadas.

Por isso mesmo, os resultados finais foram vários e bastante diferenciados (imagem 4.3.5. e 4.3.6.), tendo ainda presente a liberdade de escolha da estética final do trabalho que deu abertura à criatividade. Isto porque não sendo um ambiente de avaliação formal, sem tenção gerada por vezes pelos docentes, existe maior liberdade de exploração que possibilita assim o aumento da criatividade.

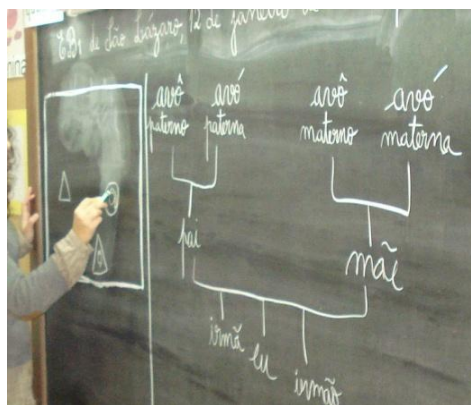


Imagem 4.3.1. e 4.3.2. Uma das crianças que trouxe para a sala a sua árvore genealógica anteriormente construída e representação, no quadro, de uma árvore genealógica e respetivas ligações entre parentes.



Imagem 4.3.3. e 4.3.4. Desenho dos triângulos e círculos e construção da árvore genealógica.



Imagem 4.3.5 e 4.3.6. Exemplos de árvores genealógicas construídas.

4.4. Questionário aos alunos - Análise e tratamento de dados

Realizadas as atividades acima expostas (dias 10 e 11), foi então executado o questionário, na semana seguinte (de 17 a 19 de Janeiro), a cada criança da turma.

Como já referido na apresentação do contexto, a turma era constituída por 26 alunos. No entanto, a amostra do dados que se seguem é de 25 alunos, sendo que uma das crianças não esteve presente na semana em se efetuou este questionário.

Importa ainda salientar que foi cedida uma folha de papel em branco, a cada criança, para que escrevessem ou desenhassem o que achassem necessário para apoiar as suas respostas.

Seguindo-se, então, a análise dos dados, a primeira pergunta do questionário, destinava-se à avaliação da perceção das crianças em relação à atividade do dia 10, iniciada com uma dramatização. Procurando verificar-se a referência ou não à mesma, enquanto valorização do processo e não do produto final. Com isto tentou-se dar resposta a uma das questões lançadas inicialmente: "As crianças pensam sobre o que fazem ou pensam sobretudo sobre o que aprendem?".

Assim, a pergunta 1, depois de respostas agrupados por diferentes critérios, obteve os seguintes resultados:

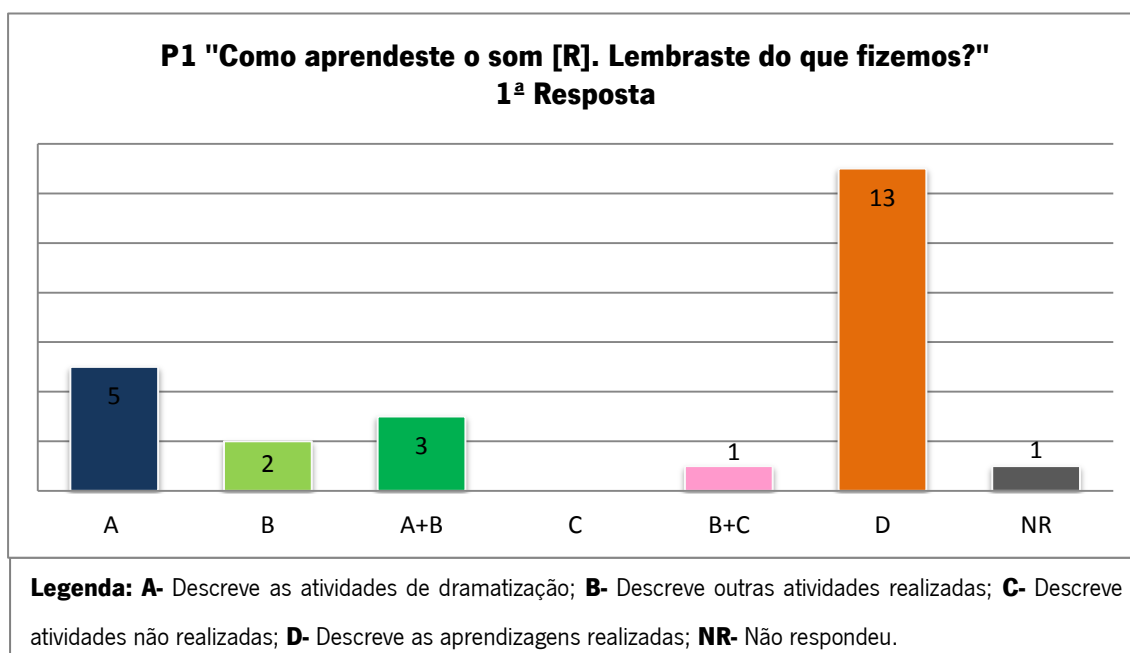


Gráfico 4.4.1. Resultados da *Pergunta 1*, do questionário realizado aos alunos.

Através dos resultados obtidos (gráfico 4.4.1.), é fácil perceber que mais de 50% da turma não referiu o que fez e como o fez, mas o que aprendeu, dando respostas como:

- "Aprendemos o [R]"

- "Aprendemos o R."

- "Demos o R."

- "Aprendemos que o R pode valer [r]"

- "Quando aprendemos o R dissemos que se tivesse dois R's no meio de duas vogais entre uma palavra... o som só podia ser [R] se tivesse dois R's."

Logo, entende-se que as crianças pensaram sobretudo sobre o que aprenderam, isto é, sobre as aprendizagens realizadas e não sobre o processo de aprendizagem, o que fizeram e como o fizeram, o que faz valer a importância da promoção de um ensino-aprendizagem em volta da metacognição, "do aprender a aprender". Não tendo sido um ensino explícito, de um pedido direto de uma chuva-de-ideias sobre palavras com o som [R], mas realizado o mesmo através da dramatização, foi então valorizada, pelas crianças, a aprendizagem e não o processo,

Ainda que as crianças gostem de atividades lúdicas, por estarem habituadas à sobrevalorização dos saberes pelos adultos, nas suas respostas referem-se de imediato à aprendizagem, ou seja ao produto final, visto que o processo, neste caso a dramatização, pode não ter sido valorizada por não se tratar exatamente de uma valorização explícita de saberes.

No entanto, os 8 alunos (A + (A+B)) que na totalidade descreveram as atividades de expressão dramática, fazem valer uns 32% da turma (gráfico 4.4.1.). O que mostra que a atividade foi significativa e motivadora. Sendo que, nas suas respostas referiam a atividade com alguns pormenores:

- *"Fizemos um teatro.. Nesse teatro fizemos uma história, da raposa Regina que encontrou um rato e uma ratazana e um carro e..."* (**Criança D**)

- *"Fizemos uma rima. Não. Fizemos aquilo: o rato roeu a rolha do rei da Rússia"* (**Criança I**)

- *"O teatro começou por uma raposa que se chamava Regina. Depois apareceu um rato e a raposa comeu-o, o rato."* (**Criança J**)

E quando questionados sobre as regras da dramatizam explicavam:

- *"Cada menino acrescentava um bocadinho, inventar um bocadinho da história e tinha que ter o som [R]."* **(Criança J)**

- *"Fizemos um teatro, alguns meninos disseram umas palavras como o som [R] e tavam a fazer (referindo-se à dramatização) e gostei muito."* **(Criança K)**

Em relação aos alunos que descreveram atividades realizadas no dia, mas não as de expressão dramática (B - caderno caligráfico, escrita do R no quadro e audição da música), importa frisar que se referem as atividades que seriam normalmente executadas na rotina de introdução de um novo grafema/fonema (gráfico 4.4.1.).

- *"Peguei no caderno caligráfico e ortográfico e desenhei"* (referindo-se ao desenho do grafema). **(Criança A)**

- *"Escrevemos o R e escrevemos palavras como o R."* **(Criança W)**

Assim, seria de esperar que essas atividades fossem consequentemente associadas a outras comuns na rotina da sala (utilização do manual), mas que não foram realizadas no dia, o que aconteceu à amostra de 1 aluno (B+C) (gráfico 4.4.1.):

- *"Fizemos no caderno caligráfico...no manual... passar o dedo por cima (referindo-se à atividade no quadro)"* **(Criança V)**

Recuando à maior percentagem dada pelos alunos que referiram em resposta imediata as aprendizagens realizadas, não poderia deixar de lado o facto de lhes dar uma nova oportunidade. Assim, estes alunos eram confrontados com uma nova exploração à questão: "Não é o que aprendemos nesse dia. Estou a perguntar o que fizemos. Lembras-te do que fizemos nesse dia?"

As respostas seguem, agrupadas pelos mesmos critérios (gráfico 4.4.2.):

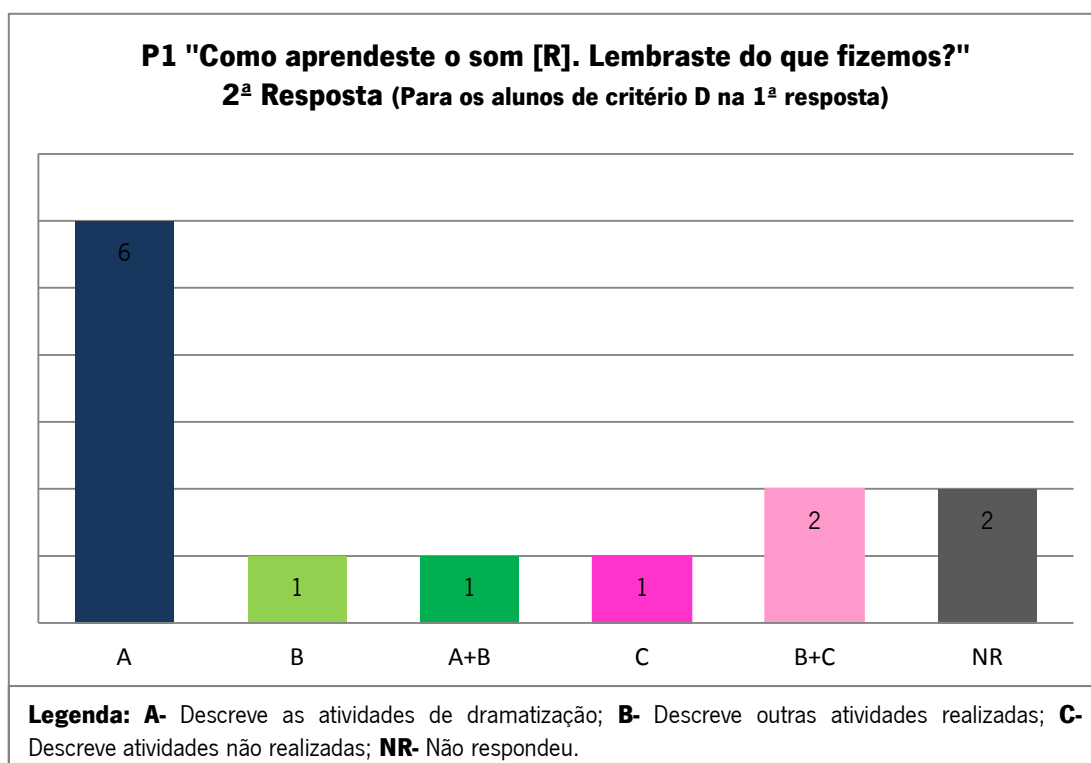


Gráfico 4.4.2. Resultados da *Pergunta 1: 2ª Resposta* (Oportunidade aos alunos que reponderam em critério D)

Depois da nova exploração à questão, para os alunos de critério D, e de perceberem que a resposta não seria o que aprenderam mas o que fizeram, isto é, não as aprendizagens realizadas mas o processo, a maior percentagem é dirigida para os 6 alunos que descreveram as atividades de dramatização (gráfico 4.4.2.), o que valoriza mais este critério, sendo que aumenta assim a percentagem total de alunos que de alguma forma se lembraram das atividades, referindo-as. Mostraram ainda que fora uma experiência significativa e de construção individual e social, tal como demonstraram no compromisso perante a mesma, no momento da sua realização e que assim recordaram nas suas respostas:

Criança E: "*Aahhh...era que... Os meninos se dissessem uma vez o rato ele seria um rato. E se dissessem outra palavra eram personagens porque fizemos um teatro*"

Criança E: "*A raposa*" (Quando lhe perguntei qual era a sua personagem).

Criança E: "*Era quando dizíamos o som [R] o professor escrevia a palavra no quadro.*" (Quando a questioneei sobre a regra para a dramatização).

Criança C: "*Do teatro*" (Quando se lembrou o que tínhamos feito).

Criança C: "*Começou por.. as palavras tinham que ter o som [R]*" (explicando a regra).

Criança G: "*Aaahhhhhh fizemos o teatro*" (Quando se lembrou o que tínhamos feito).

Criança G: *"Falava sobre a raposa, o carro, o rio, a ratazana, o rei"* (Explicando o que aconteceu na dramatização).

Criança G: *"Quando soubesse umas palavras e nessas palavras tivesse pelo menos um R que valia [R] podia participar."* (Explicando a regra para participar na dramatização).

Embora, em primeira resposta, tivessem valorizado a aprendizagem realizada, depois de ser dada nova oportunidade, demonstraram que a aprendizagem ficou retida e que o processo foi lembrado e por isso apresenta uma maior probabilidade de ter sido uma experiência significativa para as crianças, sendo construída pelas mesmas.

No entanto, foram ainda três as crianças que descreveram atividades que não foram realizadas na sala de aula (C e B+C no gráfico 4.4.2.). Nas crianças que responderam em critério B+C, percebeu-se que as atividades referidas e realizadas na aula em foco, foram descritas pois estavam inseridas na descrição da rotina comum da introdução de um novo grafema/fonema:

- *"Fizemos no livro de Língua Portuguesa...Hummm... Ouvimos os textos, ouvimos a música do som [R] e depois fizemos os trabalhinhos do R e depois colamos os autocolantes onde é que se colava também."* **(Criança L)**

- *"Trabalhamos no caderno caligráfico para melhorar a escrita do R e depois também trabalhamos no manual de língua portuguesa... ouvimos a música do R e também quando íamos trabalhar passamos no quadro o R e depois fazíamos o R com giz."* **(Criança U)**

Ora, tendo sido efetivamente ouvida a música e escrito e decalcado o grafema *R* no quadro, assim como trabalhado no caderno caligráfico, percebe-se que estas atividades não foram descritas pela recordação desse momento como valorização do mesmo, mas sim como lembrança de uma rotina comum, sendo que a Criança L descreve-a na sua totalidade e sequência perfeita.

Embora depois da nova exploração da pergunta, não referissem as aprendizagens realizadas, mas o processo, este último não foi descrito corretamente. Tendo sido uma atividade não explícita, o processo não foi valorizado, sendo então mais fácil para as crianças recorrerem à rotina que já conheciam.

Assim, realça-se a importância de renovação de práticas, para que, de algum modo, as crianças possam construir os seus conhecimentos e competências, verificando que os mesmos podem ser adquiridos de diferentes formas e que para a aquisição de novos conhecimentos é possível seguir diferentes caminhos para os alcançar. Não sendo a atividade de dramatização inserida na rotina da sala, ficou esquecida e não valorizada, vista como um momento unicamente lúdico. Assim, por vezes, estas rotinas, não deixam passar a mensagem de que tudo o que a criança faz é importante para o seu crescimento pessoal e social, sendo valorizado apenas aquilo que lhes é explicitamente pedido para executarem.

Indo, com isto, ao encontro das teorias do trabalho desenvolvido por Howard Gardner (1983), na defesa das "inteligências múltiplas". Isto é, definidas os sete tipos de inteligências que os indivíduos podem possuir, devem ser todas desenvolvidas no contexto escolar para que ajude, desta forma, o indivíduo no encontro da inteligência que melhor se adapta, pois como expõe Luiz Travassos (2001), na sua clarificação das suposições em que se baseia a escola ideal de Gardner, "*nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem aprendem da mesma maneira.*" (Travassos, 2001, 3)

Importa ainda realçar que duas crianças não foram capazes de dar resposta à questão (gráfico 4.4.2.), verificando-se exatamente a ausência de valorização do processo e recordação apenas das aprendizagens:

- "*Eu só me lembro do que aprendemos.*" (**Criança Q**) (Depois de várias vezes explicar o que era pretendido da questão).

- "*Não me lembro.. Não me lembro.. Não me lembro.*" (**Criança R**) (Depois de explorada novamente a questão a criança repete várias vezes que não se lembra do que fizemos na sala).

Em síntese, as crianças, no geral, referiram as atividades de expressão dramática, pois através dos seus conhecimentos anteriores criaram palavras com o som [R], necessárias para a sua participação na dramatização.

No entanto, não tendo sido um ensino diretivo do que realizavam, isto é, onde seria pedido que dissessem palavras com o som [R] para escrever no quadro, mas realizado o mesmo de uma forma indireta através da dramatização, percebeu-se que, em primeira resposta (gráfico 4.4.1.), esta última não era valorizada, acabando por aceitarem como mais importante a aprendizagem realizada e não o processo.

Isto porque através de um ensino diretivo são criadas percepções sobre o que é mais importante aprender mas não é referido o que é igualmente relevante, o "aprender a aprender", o processo. Ora, de forma a seguir a norma, é igualmente possível que, na racionalização da ação, as crianças tenham respondido aquilo que acham ser valorizado pelos adultos (professores), ou seja, a aprendizagem (o produto), ainda que, de facto, se tivessem sentido bem no desenvolvimento do processo.

Contrariamente, a responsabilidade de encontrarem uma palavra com o som [R] para que assim participassem na dramatização, tornou-os mais comprometidos com a atividade e mais construtores dos seus pensamentos, dos seus conhecimentos, o que leva a uma maior valorização do processo e não só da aprendizagem. Levando assim, a que, após nova exploração da questão (gráfico 4.4.2.), referissem com alguma facilidade as atividades de dramatização.

No entanto, foram ainda alguns os alunos que não conseguiram responder à questão ou que descreveram atividades, que embora realizadas no dia em foco, fazem parte da rotina da sala, o que demonstra a importância de um trabalho contínuo na base da metacognição, para que as crianças não saibam só o que aprendem, mas também o que fazem, como fazem e para que fazem, levando-as a refletir sobre estes parâmetros, para que sejam cada vez mais autónomos e construtores das suas aprendizagens.

Esta diferenciação dos alunos remete também a um ponto focado no capítulo II sobre os contrastes entre as teorias de Piaget e Bruner. Isto é, foi possível observar no presente contexto que nem todos os alunos estão no mesmo estágio de desenvolvimento, o que contraria em parte, a divisão estabelecida por Piaget. Pelo contrário, assistimos a alguma diversidade, estando neste sentido, esta realidade, mais de acordo com a Teoria de Desenvolvimento de Bruner.

De modo a verificar a possível aquisição dos conteúdos em relação ao fonema [R]/grafema *R*, através de um ensino menos explícito e diferente da rotina da sala com recurso às expressões, foi lançada a questão 2: "O som [R] pode-se representar de duas formas. Como/Quais?" (gráfico 4.4.3.) e sobre qual se obteve os resultados:

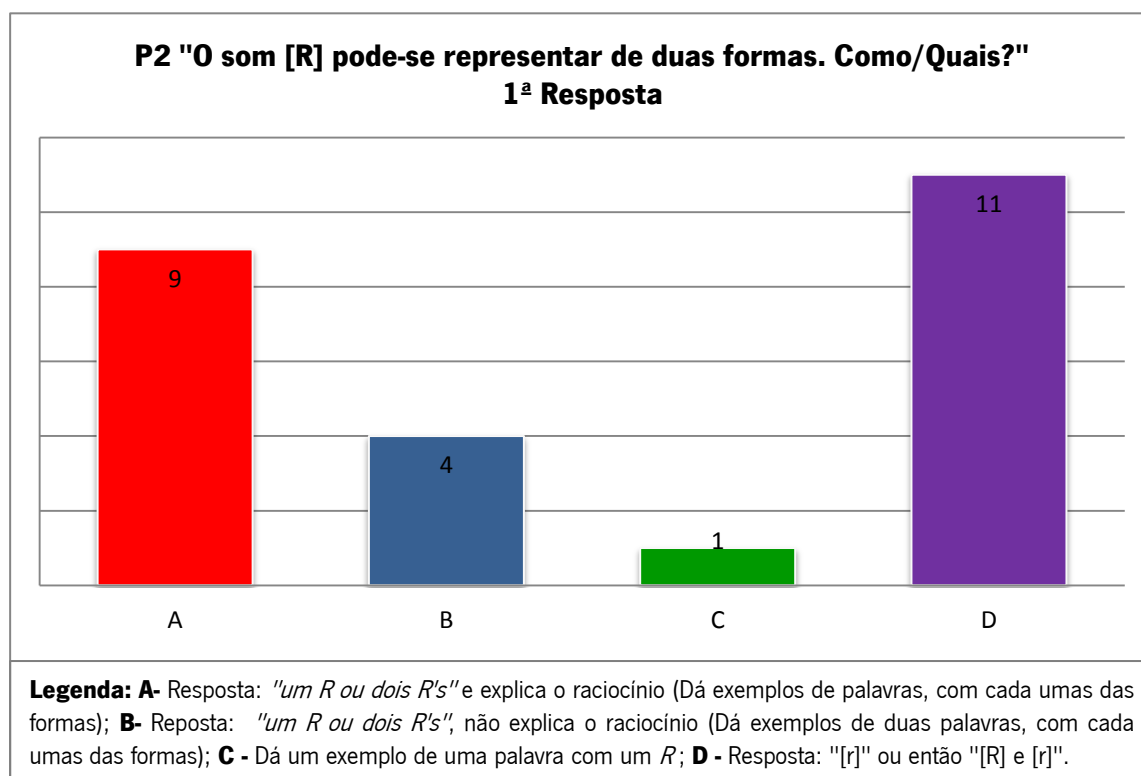


Gráfico 4.4.3. Resultados da *Pergunta 2*, do questionário realizado aos alunos.

Sendo que ao grafema *R* correspondem dois fonemas, [R] e [r], o mesmo foi explorado na sala no dia da atividade, tendo as crianças verificado que existem palavras que têm o grafema *R*, mas não têm o fonema [R] e sim o fonema [r]. No entanto, a exploração foi principalmente em volta do fonema [R] e por isso os resultados foram interessantes a este nível, verificando que a maior percentagem dos alunos (11 alunos) respondeu que as duas formas de representar o som [R] (fonema [R]) seriam exatamente os dois fonemas ou apenas o fonema [r].

O que demonstrou que existe alguma dificuldade em distinguir o grafema do fonema e por isso a importância de trabalhar este ponto, sendo que quando pedido que descrevessem as duas formas de representar o som [R] (r ou rr, como em "rato" e "carro"), descreveram os dois fonemas que podem ser representados pelo grafema *R*, efetuando então o raciocínio inverso.

No entanto, foram nove os alunos (gráfico 4.4.3.) que não só explicaram que o fonema [R] se pode representar de duas formas, como explicaram o seu raciocínio corretamente:

- "o R no início tem que, leva só um R porque é logo [R]" (respondendo à questão) e escreve "Ratazana" e "Carro". (**Criança C**)

- "Uma forma é, para ter dois R's na palavra tem que ter uma vogal à frente e atrás. mas também dá para ter um R sozinho" (**Criança J**) e escreve "rato".

- A **Criança M** escreve "r" e "rr" e explica *"Quando nós começamos uma palavra com R não é preciso meter dois R's. Quando nós escrevemos uma palavra e tem duas vogais não podemos escrever só um R porque senão o som fica mais fraquinho e dá [r]."*

- A **Criança Y** escreve "burro" e "rato" Questionado sobre a diferenças entre as palavras, explica: *"Porque aqui a primeira (referindo-se à palavra burro) eu escrevi com dois R's...porque está no meio de duas vogais e rato não porque está no início da palavra."*

O mesmo acontece com as crianças que responderam em critério B (gráfico 4.4.3.). Embora não desenvolvam o raciocínio, explicam que as duas formas são *"com um R ou com dois R's."* e demonstram-no através das palavras escritas na folha de papel, revelando que o conteúdo foi adquirido, como se pode verificar nos exemplos:

- Criança A escreveu "Carro" e "Renata";

- Criança R escreveu "Rita" e "Correia".

Assim, na totalidade, 13 alunos (A + B) foram capazes de escrever duas palavras onde o fonema [R] é representado de duas formas diferentes, com um grafema apenas ou com dois grafemas *R*.

Apenas uma criança (gráfico 4.4.3.) deu exemplo de uma só palavra onde o fonema [R] vem no início, "ratazana", não dando exemplo de uma palavra onde o som [R] viesse representado de outra forma, demonstrando, então, que o conteúdo não foi adquirido na sua totalidade.

Ainda em relação aos alunos que deram resposta de critério D (gráfico 4.4.3.), fora dada nova oportunidade de formulação da mesma, sendo explorada de novo a questão: "O som [r] é outro som. Eu falei do som [R], que se pode escrever de duas formas. Quais são?" (gráfico 4.4.4.) e da qual surgiram os resultados abaixo apresentados:

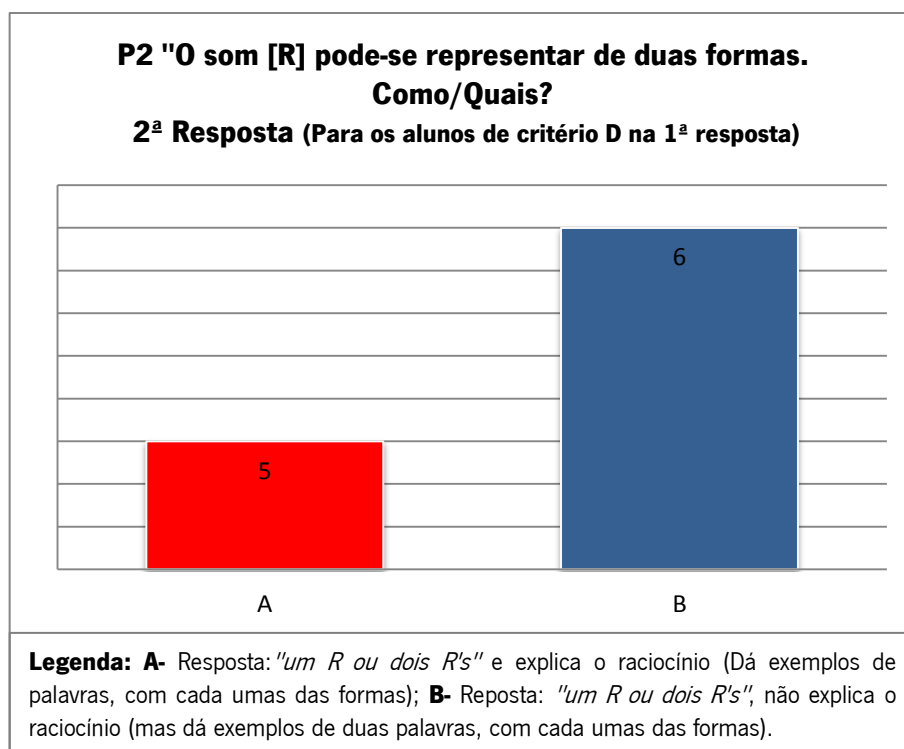


Gráfico 4.4.4. Resultados da *Pergunta 2: 2ª Resposta* (Oportunidade aos alunos que reponderam em critério D)

Depois da percepção de que era necessário reponderem em função de um único fonema, as repostas demonstraram que o conteúdo foi adquirido, pelos 6 alunos (gráfico 4.4.4.), que dizem ser necessário ter um ou dois R's e o representam pelas palavras que insiram as duas formas, assim como pelos 5 alunos que além do referido explicam o raciocínio.

São, então, exemplos de resposta de critério A (gráfico 4.4.4.):

- **Criança N:** "Pode-se representar no início ou com dois R's no meio" e escreve "carro" e rato. Questionado sobre a diferença entre as palavras explica: "Porque em carro põe-se dois R's e em rato já não pões dois R's porque está no início... em carro tem dois porque tem o A e o O que são duas vogais."

- **Criança W:** "é com dois R's ou com um" e escreve "Henrique" e "burro". Quando questionado sobre a diferença explica: "É que Henrique tem um e burro tem dois porque está no meio de duas vogais" (referindo-se à posição do grafema/fonema)

E de critério B:

- "Sò com um...só com um R e com dois R's" (**Criança A**) e escreve "carro" e "Renata"

- "Com dois R's e também pode ser com um" (**Criança F**) e escreve "carro" e "Renata".

Somando, então, os dados da primeira resposta com os dos alunos a quem foi dado uma segunda oportunidade, é visível que, dando exemplos nas suas respostas, na sua totalidade adquiriram os conteúdos e são capazes de escrever palavras que representam o mesmo.

As crianças, neste caso, adquiriram o pretendido após uma atividade realizada a partir da área de expressões, o que se poderá traduzir, então, numa boa estratégia de intervenção.

Realce-se ainda que, na maioria, as palavras apropriadas pelos alunos, como exemplos nas suas respostas, foram palavras utilizadas na dramatização, o que acentua a ideia de a atividade ter sido proporcionadora de aprendizagens significativas, sobre as quais as crianças criaram os seus conhecimentos.

Seguindo com a análise de dados do questionário realizado aos alunos, a terceira questão (gráfico 4.4.5.) pretendia, tal como a anterior, verificar a aquisição dos conteúdos, mas aqui, em torno da construção de uma árvore genealógica, especificamente na perceção de representações figurativas, isto é, duas formas geométricas diferentes representarem dois sexos diferentes, neste caso.

Seja a pergunta: "De que forma distingue/diferenciaste os sexos na árvore genealógica?", os respetivos dados foram agrupados quantitativamente da seguinte forma:

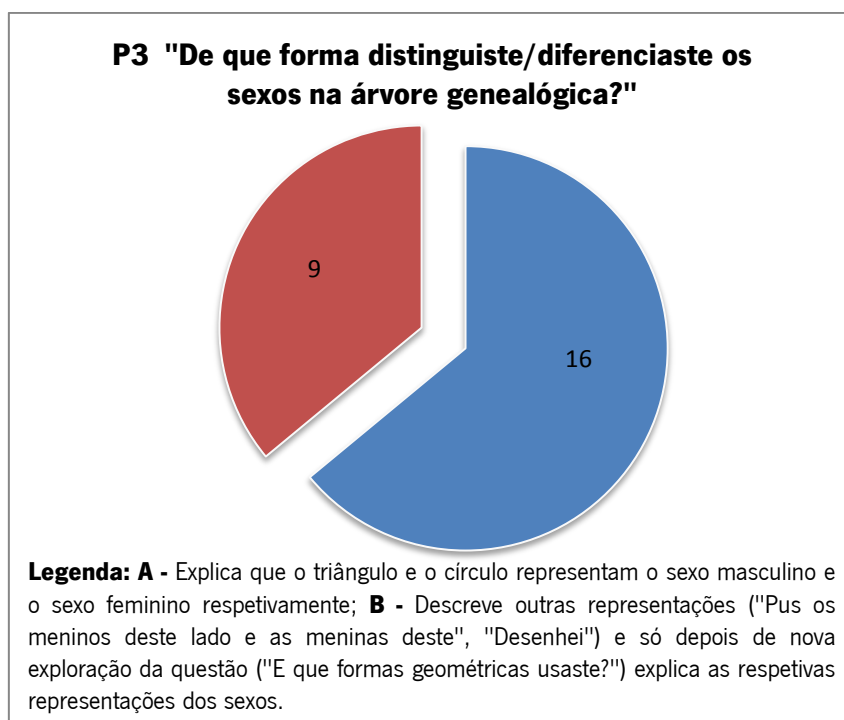


Gráfico 4.4.5. Resultados da *Pergunta 3*, do questionário realizado aos alunos.

Observando o gráfico (4.4.5.) é clara a diferença entre os valores de 16 alunos (64%) que, em resposta imediata descrevem as representações figurativas, para 9 alunos (36%) que primeiramente descrevem outras situações e só após nova exploração da questão (mais explícita) dão a resposta pretendida.

Assim, os 16 alunos deram respostas diretas e alguns com pormenores bastante sequenciados do que fora realizado:

- *"Fizemos círculos e triângulos e os triângulos era masculino e os círculos feminino."*

(Criança G)

- *"Os triângulos significavam as meninas e os círculos representavam os meninos."*

(Criança I)

- *"O sexo feminino tínhamos que recortar uma roda e fazer lá as meninas e o sexo masculino era triângulo e púnhamos lá os meninos."* **(Criança Q)**

- *"Era, (e desenha) os círculos eram as meninas e os triângulos eram os meninos e nós depois desenhámos a cara dos pais ali e ali (desenhando dentro do círculo e do triângulo) e depois desenhávamos uma árvore num papel e depois em baixo eram os filhos, depois eram os pais e depois eram os nossos avós, os maternos e os paternos."*

(Criança P)



Imagem 4.4.1.

Representações da Criança P

As crianças que primeiramente referem outras representações (B), isto é, outras estratégias que utilizaram na sua construção (gráfico 4.4.5.), depois de nova formulação da questão ("E que formas geométricas usaste? E porquê?") facilmente explicaram o seu raciocínio:

- *"Vi quantas eram do sexo feminino e do sexo masculino.. Pus aqui eu, a minha irmã, a minha mãe".* Quando questionado onde colocava as pessoas referidas explicou: *"no triângulo e no círculo... Porque os triângulos era para o masculino e o círculo para o feminino"* **(Criança K)**

- *"Pus o sexo feminino de um lado e o sexo masculino do outro".* Quando de novo questionada ("Mas fizeste alguma coisa de diferente. Não representaste da mesma forma!"), respondeu: *"Não. Com as meninas o círculo e os homens com um triângulo."* **(Criança N)**

- *"Fiz uma menina e um menino".* Quando de novo questionada sobre onde o fez respondeu: *"As meninas era num círculo e os meninos num triângulo"* **(Criança X)**

Percebe-se que na sua totalidade, a turma foi capaz de explicar como representaram os sexos, revelando ainda serem capazes de descrever o como e o para quê, o que é extremamente positivo. Isto porque, a construção dos triângulos e os círculo pelas crianças, trouxe uma vantagem à percepção das suas funcionalidades enquanto representação dos respetivos sexos. Assim, mais uma vez se verificou, tal como indicam alguns autores (Camargo, 1989; Sousa, 2003), que a introdução das expressões, promove este tipo de aprendizagem, mais significativa e por isso mais construtiva.

Observando-se ainda que é possível existir uma articulação das áreas, neste caso a partir da expressão visual, percebendo que através da contagem dos membros de cada um dos sexos, para a construção do número correto de triângulos e de círculos tornou estas figuras geométricas significados específicos (pois estabelecem uma relação simbólica, com uma realidade concreta) e conseqüentemente se revelaram nos seus novos conhecimentos, aqui revelados nas suas respostas.

4.5. 4ª Intervenção - Intervenção Final

Partindo de uma orientação construtivista que valoriza as aprendizagens significativas e tendo presente a importância das interações sociais referidas por Vigotsky, a última atividade de intervenção pedagógica teve como principal objetivo fomentar o trabalho em equipa, de modo a ir ao encontro de uma abordagem metacognitiva. Através dos resultados do questionário tornou-se visível a importância desta intervenção. Sendo importante trabalhar nos objetivos inicialmente traçados: "avaliar o efeito das estratégias nos processos de aprendizagem das crianças" e "promover o "aprender a aprender", ou seja, a capacidade reflexiva da criança, na exploração de estratégias para o efeito".

Assim, articulando as diferentes áreas do ensino básico, a atividade que será apresentada realizou-se no dia 26 de Janeiro, com o recurso às diferentes expressões artísticas, em estratégia pretendida.

Divididas as mesas da sala em 6 grupos (imagem 4.5.1.), assim como o número de crianças (4/5 por grupo), foram também definidas funções a cada elemento de cada grupo à luz das ideias de alguns autores (Bessa, 2002 e Lopes, 2010):

Capitão - O que coordena o grupo e dá ordem a cada elemento para falar. É também o que explica aos negociadores dos outros grupos o que estão a fazer.

Ajudante - Ajuda os elementos do grupo que possam ter dúvidas.

Negociador - Pode-se dirigir aos outros grupos, quando esse momento for solicitado pelo professor. Nos outros grupos conversa com o capitão sobre o que estão a fazer e solicita materiais que possam ser necessários.

Controlador de tempo - Controla o tempo, através das indicações dadas pelo professor.

Controlador de comportamentos - Verifica se os elementos do seu grupo estão a cumprir as regras da sala.



Imagem 4.5.1. Divisão das mesas e respetivos 6 grupos.

Após a divisão dos grupos, as atividades planificadas para estes dias, consistiram na construção de um campo de futebol (manhã) e exploração das regras do desporto e respetivas apresentações de cada grupo das suas descobertas/aprendizagens (tarde).

Além de algumas informações levadas para a sala pelas crianças, foram, ainda, disponibilizadas imagens e informações a cada grupo, que apoiavam a realização das tarefas pretendidas (Anexo VI).

Assim, a primeira atividade depois de divididos os grupos, tinha como principal objetivo a construção de um campo de futebol, trabalhando as diferentes competências sociais. Visto que as crianças desta idade (6/7) se encontram essencialmente no estágio Pré-Operatório, definido assim por Piaget, podem apresentar-se por esse motivo bastante egocêntricas, o que se veio verificar e dificultou o trabalho de alguns grupos. No entanto, os resultados foram bastante interessantes, tendo sido possível observar as estratégias mais positivas ou menos positivas de cada grupo, de modo a que o trabalho em equipa fosse realizado.

A divisão dos elementos por funções ajudou à organização geral dos grupos. No entanto, verificou-se que algumas crianças ao comprometerem-se com a mesma esqueciam o principal objetivo da construção do campo de futebol, em equipa. Este facto observou-se essencialmente

nos controladores do tempo e de comportamento que ao verificarem se a tarefa estava a ser realizada dentro dos limites de tempo e ao terem em atenção o comportamento dos colegas, acabavam por não participar tão ativamente no trabalho em equipa.

De qualquer forma, todos os grupos construíram os seus campos, com os materiais cedidos. Depois de uma exploração inicial sobre como deveriam ser as suas construções, verificavam os materiais (colocados a um canto da sala) e decidiam em grupo quais deveriam usar.

Feita esta exploração inicial, a criança de função *negociador* era responsável, então, pela ida ao canto da sala onde se encontravam os materiais e fazendo o pedido dos necessários dirigia-se de novo ao seu grupo.

Depois da escolha dos materiais, cada grupo construiu o seu campo de futebol segundo a exploração dos seus conhecimentos prévios e respetiva vinculação aos novos conhecimentos adquiridos (da imagem 4.5.2. à 4.5.14.).

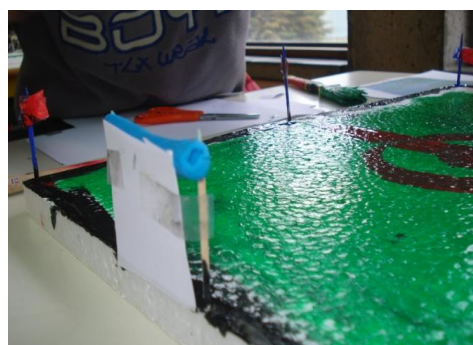


Imagem 4.5.2. Exemplo de estratégia de construção de uma baliza.

Aquando a minha passagem nos grupos, os alunos explicavam-me o que faziam e a razão dessa construção, assim como fui verificando que as suas construções demonstravam os seus conhecimentos, que haviam sido partilhados e explorados em cada grupo, tais como, a utilização de palitos em representação dos limites do campo (imagem 4.5.10.), a utilização dos mesmos na representação de pessoas que assistem ao jogo ("os palitos são a festa", imagem 4.5.4.), a construção de bandeirinhas posteriormente colocadas no campo (imagens 4.5.6. e 4.5.12.), a construção de balizas e dos seus respetivos limites e rede (imagem 4.5.2.), dando assim origem aos campos abaixo apresentados.



Imagem 4.5.3. e 4.5.4. Construção e produto final do campo do Grupo 1.

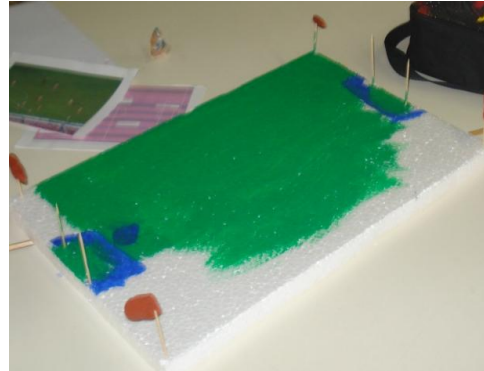


Imagem 4.5.5. e 4.5.6. Construção do campo do Grupo 2.



Imagem 4.5.7. e 4.5.8. Construção e produto final do campo do Grupo 3.



Imagem 4.5.9. e 4.5.10. Construção e produto final do campo do Grupo 4.

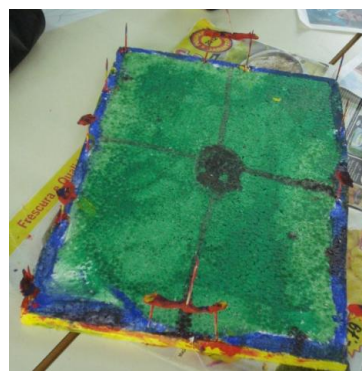


Imagem 4.5.11. e 4.5.12. Construção e produto final do campo do Grupo 5.



Imagem 4.5.13. e 4.5.14. Construção e produto final do campo do Grupo 6

No fim das suas construções, cada grupo apresentou o seu trabalho à turma, explicando cada uma das partes do que tinha construído, assim como foi explorado o cumprimento ou não das funções de cada elemento.

Num outro momento partimos, então, para a exploração, em grupo, das regras do desporto em foco, sendo cedidas imagens (Anexo VI) que poderiam suscitar comentários e revelassem assim os seus conhecimentos prévios.

Posto isto, cada grupo, no fim da exploração das regras entre os elementos, decidiu a forma como gostariam de apresentar aos restantes colegas as aprendizagens realizadas.

Assim, depois de algumas sugestões da minha parte, tais como teatro, música, desenho e escrita, foram várias e diferentes as escolhas.

O grupo 1 optou, então, pelo desenho. No entanto, fora escolhido o papel de lustro para o efeito, sendo a forma do papel igual à dos cartões atribuídos num jogo de futebol e onde desenharam as respetivas regras debatidas em grupo, na parte de trás do mesmo (imagem 4.5.15. e 4.5.16.). Posteriormente apresentaram à turma, explicando o que cada um tinha desenhado e que regras estavam representadas (imagem 4.5.17. e 4.5.18.).



Imagem 4.5.15. e 4.5.16. Grupo 1 - Construção dos cartões e respetivas regras.



Imagem 4.5.17. e 4.5.18. Grupo 1 - Apresentação à turma das regras representadas.

Escolhida a dramatização para a apresentação final, ao grupo 2 foi cedido um pequeno espaço no hall exterior à sala para que ensaiassem o pretendido (imagem 4.5.19 e 4.5.20.). Depois da exploração de várias regras, este grupo decidiu que deveriam apresentar apenas uma das mesmas: a apresentação de cartão amarelo quando se verifica a presença de uma falta por parte de um dos jogadores em campo. Assim sendo, além da dramatização usaram os materiais para construir um cartão amarelo (imagem 4.5.21 e 4.5.22.).



Imagem 4.5.19. e 4.5.20. Grupo 2 - Ensaio da dramatização para a apresentação final.



Imagem 4.5.21. e 4.5.22. Grupo 2 - Apresentação da dramatização da regra, à turma .

O grupo 3, utilizando como recursos materiais as folhas de papel brancas, o lápis de grafite e os lápis de cor (imagem 4.5.23. e 4.5.24.), optou por representações individuais, isto é, cada criança representou em cada um dos seus desenhos uma das regras exploradas, havendo assim a possibilidade de apresentação de mais do que uma regra (imagem 4.5.25. e 4.5.26.). Utilizando ainda as imagens disponibilizadas como estratégia para a construção dos desenhos.

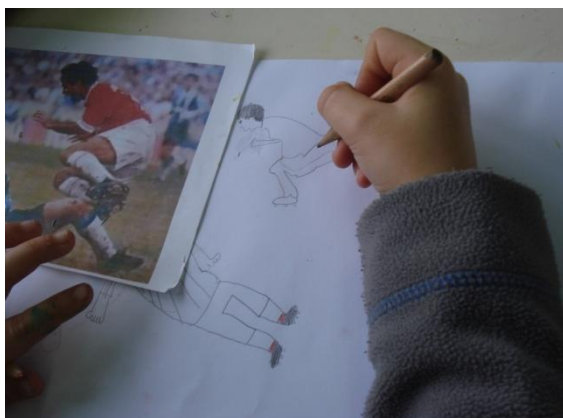


Imagem 4.5.23. e 4.5.24. Grupo 3 - Construção dos desenhos que representam cada uma das regras.



Imagem 4.5.25. e 4.5.26. Grupo 3 - Apresentação à turma das regras exploradas e respetivos desenhos.

O grupo 4, depois de várias decisões, não haviam chegado a um consenso surgindo uma das situações abordadas acima. Uma das crianças não era capaz de abandonar a sua ideia para conviver com a ideia dos restantes elementos do grupo. Ou seja, tendo três elementos do grupo decidido que deveriam apresentar as regras exploradas, através da dramatização com fantoches ("Nós queremos fazer teatro, mas é com aqueles bonecos sabes professora?", dizia a Criança I), a criança em foco achava de todo mais relevante escrever e ler as regras, não sendo capaz de abandonar a sua ideia, revelando-se o egocentrismo.

Não se verificando o mesmo nas restantes crianças, que se mostraram menos egocêntricas, revelou-se mais uma vez a aprendizagem em espiral de Bruner, em que embora todos passem por etapas, estas podem ocorrer em períodos diferentes para indivíduos diferentes. Se segundo Piaget esta criança se encontra no estágio Pré-operatório e por isso revela ainda algum egocentrismo, todas as outras, por pertencer à mesma faixa etária, o deveriam revelar de igual forma, o que não acontece e por isso ser aqui mencionada a visão de Bruner.

De qualquer forma, depois de um breve debate, decidiu-se que fariam das duas formas, enquanto a criança em causa escreveu e leu as regras (imagem 4.5.27. e 4.5.29.), os restantes elementos construíram os fantoches e dramatizaram com os mesmos aquilo que estava a ser exposto (imagem 4.5.28 e 4.5.30). Sabendo ainda que nesta fase não conseguiam escrever nem ler todas as palavras, foi necessária a minha ajuda neste momento.

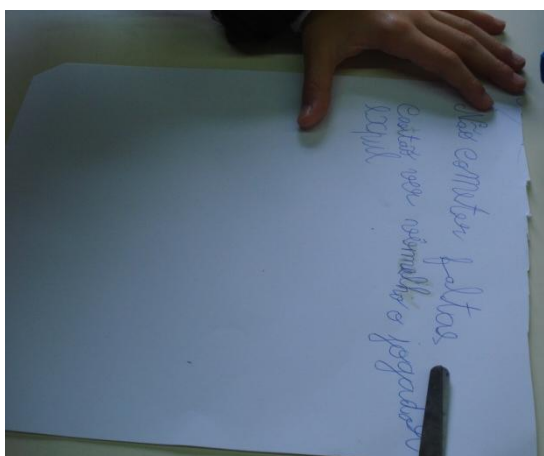


Imagem 4.5.27. e 4.5.28. Grupo 4- Escrita das regras e construção dos fantoches.



Imagem 4.5.29.. e 4.5.30. Grupo 4- Leitura das regras e dramatização simultânea com fantoches.

Importa ainda referir que, no final da dramatização, o grupo 4 decidiu que os fantoches construídos deveriam fazer parte do campo de futebol construído anteriormente (imagem 4.5.31.), representando assim os jogadores em campo.



Imagem 4.5.31. Grupo 4 - Fantoches como parte do campo de futebol.

Recorrendo também ao desenho, o grupo 5 utilizou ainda uma diferente estratégia, colando-os em sequência. Utilizando folhas de papel branco e marcadores, desenharam as diferentes regras individualmente, utilizando as imagens cedidas como modelo (imagem 4.5.32.), tal como o grupo 3. No entanto, de modo a que se tornasse um todo representativo do trabalho em grupo, colaram os desenhos em sequência, que posteriormente apresentaram à turma (imagem 4.5.33.), explicando cada uma das regras representadas.



Imagem 4.5.32. Grupo 5 - Realização dos desenhos.



Imagem 4.5.33. Grupo 5 - Apresentação à turma da sequência de desenhos e respetivas regras.

Por último, o grupo 6 usou a mesma estratégia, de desenho individual para a representação de cada uma das regras. Em diferença dos dois outros grupos que optaram pela mesma forma, este grupo representou as regras não só desenhando as mesmas, como representando-as dentro de um campo de futebol igualmente desenhado e pintado a lápis de cor. No momento da apresentação, cada elemento do grupo explicou à turma o que tinha desenhado e que regra estava representada no mesmo (imagem 4.5.34.).



Imagem 4.5.34. Grupo 6 - Apresentação à turma dos desenhos e respetivas regras.

No âmbito do que foi apresentado, é importante perceber que no primeiro momento da construção do campo de futebol, como pretendido, através das expressões, nomeadamente da expressão visual, foi possível a integração e articulação das diferentes áreas do saber. Isto é, através da construção do campo de futebol não só trabalharam as figuras geométricas e exploração de simetrias, na matemática, como a comunicação oral com a formulação de perguntas e respostas e apresentação de opiniões ao nível da Língua portuguesa. Como também a regulação de tempo e espaço para cada elemento do grupo e sua participação, se pensarmos em Estudo do Meio, assim como na responsabilidade e compromisso assumida para com a função da qual eram responsáveis.

Em relação a esta última, facilmente se entende que é promotora do aumento da autonomia visto que, comprometidos com a sua função, embora difícil pela idade e consequente estágio em que se possam encontrar, conseguiram realizar o desejado, sendo construtores do seu conhecimento.

Para uma construção em equipa/grupo era necessária a partilha de ideias, o que se veio a demonstrar uma construção ao nível da metacognição, onde as crianças pensavam sobre o seu próprio pensamento, avançando e recuando nas suas ideias, ponderando e voltando a pensar sobre as mesmas para obter o produto final consequente das suas ideias prévias. Com isto levanta-se a questão/possibilidade de a metacognição existir também na forma de pensar em conjunto e não só na forma individual.

Sendo ainda que, no final da atividade, tendo cada grupo explorado o positivo ou menos positivo cumprimento das funções, apoiou mais uma vez a construção para uma melhor e maior autonomia. Isto é, percebendo e ponderando como fizeram, para que fizeram ou como deveriam ter feito, conseguiram uma maior reflexão do seu trabalho e posteriores melhoras no mesmo, visto não quererem repetir os aspetos menos positivos.

Importa ainda referir que, na atividade de exploração das regras do jogo de futebol, estão envolvidas não só as competências acima referidas, como também e de novo ao nível do Estudo do Meio, a exploração da construção de regras em diferentes situações do quotidiano.

Deste modo, as regras não só se aplicam ao jogo de futebol como a várias situações em que as crianças se possam encontrar, inclusive na sala de aula.

Não só na primeira atividade como nesta, as apresentações à turma, foram momentos de grande valor. Ao apresentarem os seus trabalhos aos colegas voltam a rever o que fizeram e o porquê de o terem feito, ponderando a melhor forma de o exteriorizar. Assim, a apresentação é relevante pois, o produto final tem um objetivo que não depende só do que é necessário reterem mas que é necessário e prazeroso partilhá-lo com os outros, o que aumenta, sem dúvida, o empenho e compromisso para com a atividade e a responsabilidade perante a mesma. Ora por isso mesmo e consequentemente aumenta a autonomia visto que o trabalho mais comprometido e responsabilizado traz mais liberdade à criança para tomar as decisões individuais ou em grupo necessárias para o objetivo final.

Foi possível observar o referido nas respetivas apresentações que exploraram as diferentes formas de expressão e comunicação. Os resultados obtidos permitem-me indagar que

talvez as diferentes formas de expressão e comunicação utilizadas incrementaram ou desenvolveram a autonomia dos alunos porque os grupos optaram de forma espontânea pelo teatro de fantoches, dramatização e desenhos com diferentes matérias, definindo estratégias para as respectivas apresentações

Ressalte-se ainda que, em ambas as atividades, ao recorrerem aos diferentes materiais disponíveis para os produtos finais apresentados, foi dado maior espaço à criatividade das crianças, o que demonstra que as expressões aumentam ainda as possíveis criações representativas dos seus conhecimentos.

Com tudo o que foi exposto pode-se dizer que não só é possível concretizar a articulação entre áreas, como as expressões artísticas são uma forma de realizar essa articulação, sendo ainda exequível que através das mesmas as crianças aumentem as suas competências ao nível da metacognição, de autonomia, de criatividade e ainda de competências sociais e de autorregulação das suas aprendizagens, sendo construtores dos seus conhecimentos originando aprendizagens significativas.

Capítulo V - Conclusões, Limitações e Recomendações

Apresentadas as intervenções realizadas para a construção do presente projeto, assim como a amostra consequente do questionário feito aos alunos e respectivas avaliações, importa revelar os aspetos positivos e menos positivos de todo o processo.

Assim sendo, será de seguida exposta uma conclusão geral que focará alguns dos pontos mais relevantes descritos no capítulo anterior, como também as limitações que possam ter existido durante a implementação deste projeto e consequentemente as recomendações para a sua continuidade.

Sendo que este relatório consiste num elemento de avaliação e reflexão da prática pedagógica enquanto profissional em formação, foi importante perceber que, ponderado o tema e as estratégias de intervenção, foi possível não só articular as diferentes áreas do saber como também, tal como era objetivo, realiza-lo através das expressões artísticas.

O desenvolvimento deste projeto e consequente relatório presente foram, assim, elementos fundamentais na construção de novas aprendizagens e reflexão contínua para minha prática futura enquanto docente.

Foi interessante perceber que, ao longo de todo o processo, as crianças revelavam as suas ideias pré-concebidas sobre estas propostas de articulação, demonstrando-o com alguma admiração, o que faz pesar o valor dado à articulação necessária e desejada de todas as áreas por parte dos adultos, neste nível de ensino, visto ser provável que estas ideias surgem pelos mesmos e que as crianças acabam por repetir.

O mesmo acontece na sobrevalorização dos saberes em detrimento do valor do processo, isto é, reveladas nas respostas ao questionário, percebeu-se que as crianças pensam sobretudo sobre o que aprendem e não sobre o que fazem, talvez porque no momento de resposta possam ter exteriorizado aquilo que acham ser mais importante para o adulto.

De qualquer forma, foi igualmente marcante observar que nesta intervenção educativa, o processo (das atividades) foi lembrado por grande parte da turma, o que demonstra ter sido uma boa estratégia a utilização das expressões, isto porque foram construtores das suas aprendizagens, e por isso mais comprometidos, tornando-as mais significativas.

Isto pode-se observar no compromisso para com a história (na 2ª intervenção) que levou a um maior empenho visto que existindo um propósito, fazer parte da dramatização, as suas participações eram comprometidas e responsabilizadas e por isso mais tarde recordadas.

O mesmo se pode dizer em relação à atividade de construção da árvore genealógica, que ao construírem os seus triângulos e os seus círculos e respetivas ligações entre os familiares, segundo as suas realidades, encontraram assim os seus novos conhecimentos, dando origem a aprendizagens significativas.

Recuando de novo ao questionário, interessa referir que, após as atividades de articulação através das expressões, algumas respostas vieram demonstrar que os conteúdos foram adquiridos, o que valoriza esta estratégia e faz ponderar sobre a renovação de práticas dentro da sala de aula.

Ao seguir uma rotina estanque (por exemplo, da introdução de fonemas/grafemas, introdução de algarismos) não é dada liberdade às crianças para pensarem de maneiras diferentes visto que todos aprendem tudo de igual forma onde o propósito final é a aquisição do produto (a aprendizagem) e não o processo. No entanto, se é possível que retenham o conteúdo após ser trabalhado o processo através das expressões, é, então, necessário renovar práticas para que haja essa liberdade de expressão por parte de todas as crianças, para que se perceba não só se foi capaz de adquirir uma determinada aprendizagem, mas qual foi o processo utilizado pela mesma para chegar a esse objetivo.

Para que isto aconteça, é também importante que se trabalhe a construção da metacognição, para que se tornem cada vez mais autónomos, isto é que pensem não só sobre o que aprenderam, mas também sobre o que fizeram, como e para que o fizeram.

Foi, assim, com muito valor que assisti às apresentações finais dos alunos, na última intervenção, a atividade do futebol, isto porque, embora difícil, foram capazes de construírem os seus conhecimentos através da partilha das suas realidades demonstrando-o expressivamente, com a liberdade dada para o efeito, surgindo resultados bem representativos dos seus novos conhecimentos.

Com esta última afirmação lanço-me agora para as limitações sentidas ao longo do projeto, pois foi nesta atividade acima salientada, assim como na da dramatização, que se realçaram os pontos menos positivos dos espaços e recursos, muitas vezes, em minoria ou até mesmo ausentes. Isto porque, para que haja liberdade de expressão artística é também

necessário existirem espaços amplos para o efeito. Ora, com uma turma de 25 alunos num espaço físico limitado onde a maior área era ocupada por mesas e cadeiras, a dramatização e o trabalho em grupo (futebol) foram difíceis de executar ao nível da movimentação. O que me faz retornar ao valor da construção deste projeto, enquanto momento de formação, pois como docente é necessário que pondere todas as questões que possam aumentar ou reduzir a viabilidade das atividades, tendo presente de que isto não deve ser desmotivação para a realização das mesmas, que embora executadas com menos recursos podem ter os mesmos objetivos.

Uma outra limitação do projeto revela-se no período de tempo de intervenção, que limitado, acabou por dificultar a execução de todos os momentos necessários para a construção de um projeto, com base na metodologia de investigação-ação.

Ora, não tendo sido executado o momento de renovação de práticas, não foi possível perceber se as estratégias implementadas surtiriam efeito a longo prazo, isto é, se mais tarde as crianças seriam já mais capazes autonomamente de: pensarem sobre o processo e não só sobre o produto (a aprendizagem); refletirem sobre todo o processo e seus momentos (o que fizeram, como e para quê); revelarem os seus conhecimentos através das diferentes formas de expressões artísticas, concretizarem uma aprendizagem menos compartimentadas das diferentes áreas do saber.

A limitação que se segue relaciona-se não só com o projeto mas em toda a minha prática futura. Refiro-me especificamente à pressão gerada em volta do cumprimento do programa, que dificulta a atualização de estratégias e renovação de práticas, focadas neste trabalho, visto que às vezes, sem tempo, parece ser mais fácil recorrer ao recursos dos manuais e da construção de uma rotina.

Em relação ao projeto, este facto não ajudou, pois habituadas a esta forma, as crianças encontravam-se mais eufóricas e irrequietas nos dias das intervenções do presente projeto, não só por ser diferente, mas também pelo compromisso que encontravam para com os objetivos finais.

Percebi, acima de tudo que embora seja bastante difícil planear e realizar estas atividades, este trabalho é muito importante na construção do percurso não só das crianças, mas também minha enquanto docente. Isto porque ao trabalhar desta forma, as crianças ficam mais entusiastas e, por isso, a sala fica cheia de barulhos que por vezes perturbam a "paz" dos adultos, mas que sem eles estas aprendizagens, não só de conhecimentos científicos, mas

também de vida, não seriam possíveis. Para partilhar as realidades é necessário debater e construir ideias e saberes com os pares e com os adultos.

Com isto, é igualmente pertinente referir algumas recomendações para a continuidade do projeto se fosse assim possível.

Primeiramente continuar com a introdução de atividades que promovam a articulação das disciplinas, através das expressões artísticas de modo a verificar os seus resultados a longo prazo.

Por isso mesmo, era igualmente importante estimular a autonomia ao nível das intervenções metacognitivas e do aprender a aprender, para que continuassem a pensar sobre os próprios pensamentos, assim como ponderarem os processos que levam a esses raciocínios, isto é, pensarem sobre o que fizeram, como e para quê.

Consequentemente, seria necessário realizar um novo questionário às crianças, à semelhança da amostra presente neste relatório, para analisar o efeito das estratégias usadas e respetivas evoluções no seu pensamento sobre os aspetos avaliados, verificando se com a utilização mais regular deste tipo de estratégias dariam respostas cada vez mais próximas dos objetivos traçados.

Referências Bibliográficas

- Alonso, L (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola - uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, n^o5, pp. 62-88.
- Ausubel, D. (2001); *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspetiva Cognitiva* (1^a Edição) (L Teopisto trad.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas (Obra original publicada em 2000).
- Batllori, J. (2002); *Jogos de expressão Dramática - Educar Joagando*. Setubal: Marina Editores.
- Bessa, N.; Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press (Trad. esp. "Realidad mental y mundos posibles". Barcelona: Gedisa, 1988).
- Camargo, L., Reily, L., Nogueira, A. M., D'Antino, C., Yolanda, R., & Godoy, M. C. (1989). *Arte-Educação da Pré-Escola à Universidade*. São Paulo, Brasil: Nobel.
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação* (J. H. Rodrigues, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas (Obra original publicada em 1993).
- Coll, C., Martin, T., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (Coleção em Foco, 1^a Edição). (J. C. T. Eufrásio). Porto: Edições ASA (Obra original publicada em 1997).
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J.; Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), pp. 355-379.
- Decreto Lei n^o 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República n^o 15/2001 - I SÉRIE A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*; Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas: 1.º ciclo do ensino básico (4.ª ed.)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

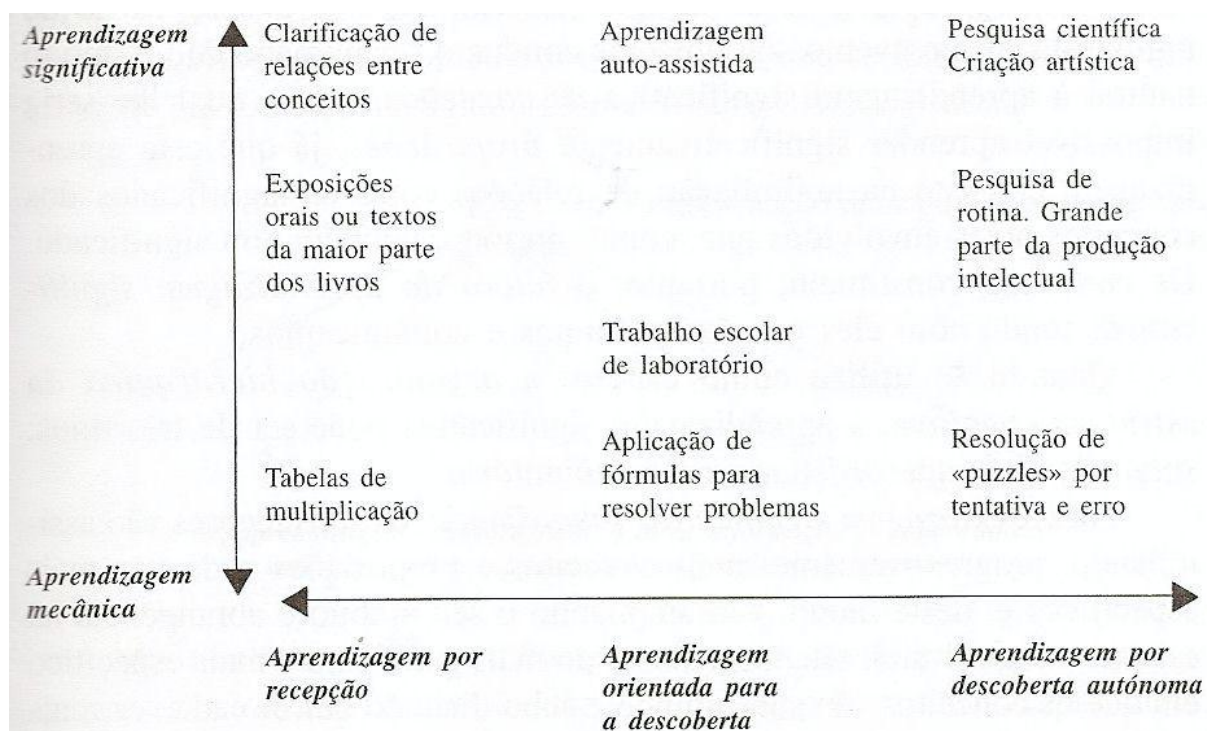
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro. Diário da República, n.º 245/2011 - 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: ArtMed (Obra original publicada em 1996).
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos; na realização dos alunos; no sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL
- Marques, R. (2009). *A pedagogia de Jerome Bruner*. Recuperado em 5, de Junho, de 2012 em http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf.
- Mateus, A. S. (1997). *A escola e as expressões artísticas - Um estudo de caso relativo às práticas das expressões artísticas no currículo do 1º ano do 1 ciclo do ensino básico*. Braga: Departamento da Expressões Artísticas e Educação Física, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Coleção Infância, nº13). Porto: Porto Editora
- Rooyachers, P. (2003); *101 jogos dramáticos* (1ª Edição) (Coleção práticas pedagógicas). Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas* (Horizontes Pedagógicos, 1º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança* (Horizontes Pedagógicos, 2º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas* (Horizontes Pedagógicos, 3º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Taylor, R., Andrewes, G. (1993). *The Arts in The Primary School* (1ª Edição). London: The Falmer Press.
- Travassos, L. (2001). Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra, volume 1(2)*, p.3.
- Valadares, J.; Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação* (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia). Coimbra: Edições Almedina.

Anexos

Anexo I - Horário da turma do contexto de intervenção

HORAS	2ª FEIRA	Sala	3ª FEIRA	Sala	4ª FEIRA	Sala	5ª FEIRA	Sala	6ª FEIRA	Sala
09.00/09.45	ALC	14	ALC	14	AFD	14	ALC	14	ALC	14
09.45/10.30	ALC	14	ALC	14	ALC	14	ALC	14	ALC	14
10.30/10.50	INTERVALO									
10.50/11.15	ALC	14	ALC	14	ALC	14	ALC	14	ALC	14
11.15/12.00	ALC	14	AFD	14	ALC	14	ALC	14	ALC	14
12.00/12.45										
12.45/13.15	ALMOÇO									
13.15/14.00										
14.00/14.45	ALC	14	ALC	14	ED	14	ALC	14	ALC	14
14.45/15.50	ALC	14	ALC	14	ALC	14	ALC	14	ALC	14
15.50/16.00	INTERVALO									
16.00/16.45	AE	14	ALC	14	ALC	14	ED	14	I	14
16.45/17.30	I	14	AE	14	ALC	14	AFD	14	ED	14
SIGLA	DISCIPLINA				PROFESSOR					
ALC	Atividades Letivas Curriculares				Celestino Gonçalves Oliveira					
AFD	Atividade Física e Desportiva									
I	Inglês									
ED	Expressão Dramática									
AE	Apoio ao Estudo									

Anexo II - Esquema apresentado por Valadares & Moreira (2009) - "As duas dimensões da aprendizagem. Quer a aprendizagem por recepção que a aprendizagem por descoberta podem ser mais ou menos significativas (adaptado de Ausubel, Novak e Hanesian, 1980, Novak e Gowin, 1999 e Novak, 2000)"



	Blocos	Competências	Descrição da atividade	Horário	Materiais
Dia 10 de Janeiro	<p>Língua Portuguesa Iniciação do grafema R</p> <p>Matemática Introdução do algarismo 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação; - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas; - Utilizar espontaneamente atitudes, gestos e movimentos; - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo seqüências de ações - situação recriada - Descobrir um novo fonema e o seu grafema correspondente tal como as regras gráficas do mesmo; - Apropriar-se de novos vocábulos; - Associar palavras ao seu significado; - Responder a questões acerca do que ouviu; - Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som. - Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes. - Ler palavras através de: reconhecimento global; correspondência som/letra; antecipação; chaves contextuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatização de uma história improvisada: <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança acrescenta um excerto à história e dramatiza-a; - Cada excerto tem que conter pelo menos uma palavra como o som "R" - Registo, em simultâneo, no quadro, das palavras com o som "R". - Exploração das palavras com o som "R": <ul style="list-style-type: none"> - Alguém falou sobre animais que tinham o som "R". - E objetos? - Há palavras que tenham dois "rr" seguidos? - Que letras tem antes e depois desses "rr"? - Qual é a diferença entre ter um "r" e dois "rr"? - O que acontece em cada uma das situações? - Escrever e explicar como se desenha o grafema "r" minúsculo manuscrito; - Realização da atividade de treino da letra "r", no caderno caligráfico; - Realização de uma atividade de escrita criativa, com palavras onde o som "R" se representa por "rr" ou por "r". - Dramatização do trava-línguas: "O rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei da Rússia" - Contagem do número de "R" no trava-línguas - Exploração do número de "R" através dos seguintes desafios: <ul style="list-style-type: none"> - Como ficaria o trava-línguas se tirássemos as palavras "de rum"? Com quantos "R" ficava? - Repetir o processo retirando a palavra "Rússia". - Se acrescentássemos uma nova palavra que tenha a letra "R"? Como ficará o trava-línguas? Quantos "R" terá? 	<p>9h – 10h30</p> <p>10h50-11h15</p> <p>14h- 15h50</p> <p>16h - 16h45</p>	<p>Quadro</p> <p>Caderno Caligráfico</p> <p>Cópia da atividade de escrita criativa</p> <p>Cópia do trava-línguas</p>

<p>Dia 11 de Janeiro</p>	<p>Estudo do Meio - Matemática - Números e Operações -</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação; - Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos); - Relatar acontecimentos vividos; - Descrever desenhos e pinturas, fotografias; - Comunicar, oralmente, descobertas realizadas. - Conhecer os nomes próprios, apelidos, sexo, idade; - Estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós); - Representar a sua família (pinturas, desenho); - Associar figuras geométricas (círculo e triângulo) aos sexos respetivos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Copiar o trava-línguas - Todas as crianças trazem uma foto sua, antecipadamente; - Diálogo sobre as diferentes formas geométricas; - Exploração da relação entre a forma geométrica e os respetivos sexos (triângulo - sexo masculino, círculo - sexo feminino); - Diálogo sobre as diferentes famílias nucleares: Quantos triângulos há na tua família? E círculos? E no total quantas formas geométricas tem a tua família (quantas pessoas)? - Desenho livre do número de triângulos (sexo masculino) e de círculos (sexo feminino) numa folha branca e recortá-los, com o mesmo tamanho aproximadamente. - Desenho dos rostos dos familiares do sexo feminino nos círculos e os de sexo masculino nos triângulos. - Colagem da sua fotografia na forma geométrica correspondente; - Construção da árvore genealógica, colando numa cartolina os familiares por ordem decrescente: avós, pais e filhos, utilizando os símbolos respetivos. - Apresentar cada uma das famílias, dialogando sobre as suas diferenças e semelhanças. 	<p>9.45h-10.30h 10h50-12h00</p>	<p>Quadro</p> <p>Folhas de papel A4 brancas, para recortar as formas geométricas</p> <p>Folhas de cartolina de diversas cores para a construção da árvore genealógica</p> <p>Fotografia de cada criança</p> <p>Lápis de cor e tesoura</p>
---------------------------------	--	--	---	-------------------------------------	---

	Blocos	Competências	Descrição da atividade	Horário	Materiais
Dia 26 de Janeiro	<p>Matemática Construções com figuras geométricas</p> <p>Estudo do Meio À descoberta dos outros e das instituições - os amigos fora da escola - regras de jogo</p> <p>Língua Portuguesa Comunicação oral e comunicação escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular objetos; - Reconhecer em modelos geométricos superfícies plana e não planas; - Reconhecer e nomear figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo - Reconhecer figuras geométricas em diversas posições; - Representar figuras geométricas planas utilizando materiais diversificados; - Explorar simetrias; - Reconhecer diferentes tipos de funções num grupo de trabalho; - Reconhecer diferentes regras em diferentes situações do quotidiano; - Expressar-se por iniciativa própria em pequeno grupo na realização de projetos (apresentar sugestões, pedir esclarecimentos, informar, etc); - Comunicar oralmente as descobertas realizadas; - Formular perguntas e respostas; - Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (visual e dramático); - Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos de grupo; - Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação; - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas. 	<p>(Antecipadamente pedir que tragam informações sobre a constituição dos campos de futebol e sobre algumas das regras de jogo.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate em grande grupo sobre alguns dos cuidados a ter com o corpo antes de realizar alguma atividade física: as crianças que praticam futebol podem demonstrar o que fazem nos seu treinos e todas as crianças copiam os gestos e movimentos; - Formação dos diferentes grupos e atribuição das diferentes funções a cada elemento de cada grupo; - Em pequeno grupo, construção livre de um campo de futebol e respetivo número de jogadores, com os diversos materiais expostos e decisão sobre a forma de apresentação à turma. - Exploração das regras de futebol e forma de apresentação à turma dessas regras, em pequeno grupo. - Apresentação, em grupos, do trabalho realizado. 	<p>9h – 10.30h</p> <p>10h50-12h00</p> <p>14h- 15.50h</p>	<p>Folhas de papel brancas e papel de lustro diferentes cores</p> <p>Placas de esferovite</p> <p>Lápis de cor, marcadores e pinceis</p> <p>Palitos</p> <p>Plasticina</p> <p>Tintas de diferentes cores</p> <p>Cola</p> <p>Imagens de campos de futebol e de regras do jogo de futebol</p>

Anexo IV - História dramatizada na introdução de uma nova consoante (Dia 10 de Janeiro)

Isabel (Estagiária): "Era uma vez uma raposa chamada Regina..."

(A *Criança E* voluntaria-se para personagem principal e começa a andar de gatas)

Criança G: "Era uma vez uma raposa que foi à floresta."

Isabel: "Não tem o som [R], *Criança G*. Pensa melhor."

Criança P: "Que depois viu um rato."

Criança B: "E depois comeu o rato."

Criança G: "Depois a raposa foi ao rio beber água."

Criança I: "E depois encontraram uma ratazana."

Criança R: "À beira da ratazana encontraram um relógio."

Criança F: "Depois encontraram uma arara."

Criança M: "Não tem o som [R], *Criança F*."

Criança I: "Depois a raposa tricou-o."

Criança S: "E depois apareceu uma rã."

Criança C: "E depois apareceu um carro."

Criança C: "Tem que ser com dois *R*s porque se não era "caro"."

Criança H: "Depois a raposa fugiu do carro e foi parar a uma ratoeira."

Criança W: "Depois a raposa fugiu e foi para um ringue."

Criança U: "E depois quando foi parar ao ringue encontraram uma bola."

Isabel: "Onde está o som [R]?"

Criança A: "Nesse ringue tinha uma porta para a rua."

Criança U: "Ao sair pela porta encontraram lá um rei."











Criança F: "Depois o rei estava em cima de um burro."

Anexo V - Atividade de escrita criativa (Dia 10 de Janeiro).

Nome: _____

Data: _____

Lê as seguintes palavras:

 carro	 terra	 remo	 rádio
 Rodrigo	 barril	 rato	 rede
 burro		 ferro	 Rita

1. Constrói uma frase com uma das palavras do retângulo de cima, onde o som **r** se representa como na palavra **Romeu**.

2. Constrói uma frase com uma das palavras do retângulo de cima, onde o som **r** se representa como na palavra **barro**.

Anexo VI - Imagens cedidas na atividade final de intervenção pedagógica

