

VERÓNICA MARIA FIALHO PEREIRA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**ESCOLA E FORMAÇÃO INTEGRAL: AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E A
EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PONTA DELGADA

MARÇO DE 2011

Agradecimentos

Neste ponto gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que me apoiaram, encorajaram, auxiliaram e de alguma forma colaboraram na realização do presente trabalho.

Gostaria de agradecer, particularmente, à minha orientadora Professora Doutora Isabel Condessa que esteve sempre disponível, ora aconselhando, ora questionando, ora reflectindo, ora criticando construtivamente, enfim, orientando nos momentos oportunos todo o meu trabalho, bem como a todos os docentes, quer da Universidade quer das Escolas, que de uma maneira ou outra estiverem envolvidos no meu processo de estágio.

Não posso deixar de agradecer, igualmente, aos meus colegas de biblioteca que, dia após dia, foram sendo testemunhas e ao mesmo tempo participantes da construção deste trabalho, sempre num ambiente de amizade, descontração, partilha e cumplicidade.

Aos meus pais e irmãos, agradeço incondicionalmente, pois sem o seu apoio e suporte, a todos os níveis, nos momentos mais difíceis desta caminhada teria sido impossível chegar até aqui.

Por último, gostaria também de agradecer a todos aqueles que, embora longe, tiveram sempre uma palavra de carinho e incentivo em todos os momentos desta caminhada.

Resumo

O estágio, seja ele de que natureza for, revela-se um aliado essencial a todos aqueles que se encontram em formação e se preparam para iniciar a sua actividade profissional.

O estágio enquanto prática pedagógica de futuros professores permite-lhes contactarem, vivenciarem e experimentarem todos os processos e condicionantes que a sua estadia numa sala de aula e numa escola proporcionam.

Sendo assim, o presente documento aborda, de uma forma geral, todos os aspectos e decisões que rodeiam o dia-a-dia de um professor, bem como, relatará a forma como o estágio decorreu reflectindo o nosso modo de actuar e entender alguns dos pontos fulcrais a ter presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Dada a necessidade deste relatório estabelecer uma articulação com a nossa estadia na escola, cada mestrando foi convidado a enveredar por uma vertente, podendo, por isso aprofundá-la no decorrer do seu estágio. A minha opção centrou-se na área das expressões, daí este documento contar ainda com uma abordagem específica a este tema, bem como com o relato, análise e reflexão acerca de algumas situações onde elas estiveram envolvidas.

Abstract

The stage, be it nature, it is a key ally to all who are in training and preparing to begin his professional activity.

The internship while pedagogical practice of future teachers allows them to contact, experience and try out all the processes and constraints that their stay in a classroom and a school provide.

Thus, this document addresses, in a general manner, all the aspects and decisions that surround the day-to-day in the life of a teacher, as well as, it shall report to the way in which the stage was held in reflecting our way of acting and understand some of the key points to bear in mind in the teaching-learning process.

Given the need for this report to establish a link with our stay at the school, each student was invited to embark on a strand, and could therefore deepen it in the course of his internship. My option has focused in the expressions area, from there this document also count with a specific approach to this issue, as well as with the report, analysis and reflection on some situations where it has been involved in.

Índice Geral

Introdução	6
1. Enquadramento Teórico	10
1.1. O Educador/Professor do Século XXI: Da Formação à Profissão	10
1.2. A Educação da Criança no Século XXI: Do Desenvolvimento ao Conhecimento	20
1.2.1. A Criança e o Seu Desenvolvimento.....	20
1.2.2. O Papel das Expressões na Educação Básica da Criança.....	26
1.3. O Educador e o Currículo.....	36
2. Processo de Estágio.....	51
2.1. Enquadramento do Estágio.....	51
2.1.1. Contexto de estágio: Caracterização do Meio e da Escola.....	58
2.2. Momentos de Estágio.....	60
2.2.1. 1.º Momento – Pré-Escolar	60
2.2.1.1. A Educação Pré-Escolar.....	60
2.2.1.2. Caracterização do Grupo de Crianças	62
2.2.1.3. Metodologias e Macroestratégias Privilegiadas durante a Intervenção.....	64
2.2.1.4. Estrutura Geral da Planificação Realizada com o Grupo	67
2.2.1.5. Descrição, análise e reflexão de algumas práticas de leccionação relativas ao tema do relatório de estágio	68
2.2.2. 2.º Momento – 1.º Ciclo do Ensino Básico	77
2.2.2.1. O Ensino Básico 1.º Ciclo	77
2.2.2.2. A Acção Pedagógica no 1.º Ciclo.....	78
2.2.2.3. Caracterização da Turma.....	79
2.2.2.4. Metodologias e Macroestratégias Privilegiadas durante a Intervenção.....	82
2.2.2.5. Estrutura Geral de Planificação com a Turma.....	84
2.2.2.6. Descrição, análise e reflexão de algumas práticas de leccionação relativas ao tema do relatório de estágio	85

Considerações Finais.....	93
Referências Bibliográficas	96
Anexos.....	100

Índice de Quadros e Figuras

Quadro 1 - Calendarização dos Momentos de Leccionação do Estagiário	54
Figura 1- Distribuição das Habilitações Literárias dos Pais das Crianças do Pré-Escolar	62
Quadro 2- Áreas de Conteúdo Trabalhadas durante o Estágio no Pré-Escolar	67
Figura 2- Distribuição das Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos da Turma do 1.º Ciclo	80
Quadro 3- Disciplinas Trabalhadas durante o Estágio no 1.º Ciclo	84
Quadro 4- Horário da Turma do 3.º Ano.....	85

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como uma componente de avaliação desta disciplina. Este mesmo relatório está definido pelo artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Segundo a alínea i) do artigo 2.º do Regulamento do Mestrado da Universidade dos Açores, o seu conteúdo deverá abranger «a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos» resultantes da «capacidade para aplicar conhecimentos específicos e para inovar na sua aplicação em contexto de trabalho». A especialidade acima falada é, de acordo com o artigo 11.º do Despacho n.º 3057/2009, de 23 de Janeiro, a de “Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Dada a necessidade de articulação entre a orientação do nosso relatório com as actividades a desenvolver durante o estágio, foi dado a cada mestrando a oportunidade de optar por uma determinada vertente, podendo por isso aprofundá-la no decorrer da elaboração do seu relatório de estágio. Sendo assim, optei por enveredar pela área das Expressões Artísticas e da Educação Físico-Motora.

A escolha deste tema prendeu-se com o facto desta área se revelar uma área plenamente integradora em termos curriculares, já que ela pode ser abordada em todas as disciplinas e ser uma área bastante versátil em termos práticos, pois fornece-nos imensas formas de a tratarmos, bem como se deveu ao facto da sua clamorosa dimensão lúdica e criativa que se torna uma vertente que as crianças muito privilegiam.

Ao longo do nosso processo de formação e depois de vários contactos com algumas escolas, pareceu-nos que esta era uma área muito pobre em termos práticos nas nossas escolas de Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. No caso de uma delas, nenhuma destas áreas era contemplada no horário da turma. Dizia a professora que quando as crianças tinham algum tempo disponível dedicavam-se, então, à exploração de alguma destas áreas, o que demonstra uma visão bastante redutora das potencialidades desta vertente.

O próprio ¹ Currículo Nacional do Ensino Básico contempla estas áreas no processo de formação das crianças e refere que «as artes são elementos indispensáveis no

¹ *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. (2001). Ministério da Educação.

desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno» e que «a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano», contribuindo para o «desenvolvimento de diferentes competências» que se reflectem «no modo como se pensa e no que se produz no pensamento». (2001:149)

A meu ver, ainda há muito a fazer e muito a investir no âmbito das Expressões Artísticas e da Educação Físico Motora nas nossas escolas. Por esta razão, considereei que a exploração destes domínios durante o meu estágio revelar-se-ia uma mais-valia para mim, enquanto futura professora, no sentido de perceber melhor estes mecanismos e, no futuro, poder levar para a escola estratégias que possam ser inovadoras não só para mim, como também para futuros colegas no contexto do ensino Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, primando pela melhoria da educação das nossas crianças.

No caso do estágio realizado no Pré-Escolar esta foi uma área amplamente trabalhada, já que o foi sendo em sintonia com todas as outras. No que respeita ao 1.º Ciclo, já não houve a mesma oportunidade de a trabalhar tão fortemente quanto ela tinha sido no Pré-Escolar, visto existirem horários a cumprir, bem como metas de aprendizagem das áreas de conhecimento cognitivo traçadas. Deste modo, esta foi uma área trabalhada no horário que lhe respeitava, bem como em sintonia com as outras disciplinas sempre que tal se proporcionou.

Focando, agora, a atenção no estágio propriamente dito, urge dizer que este decorreu durante dois semestres. O primeiro estágio decorreu no segundo semestre do Mestrado, de 2 de Fevereiro a 11 de Maio de 2010 correspondendo, assim, ao ano lectivo 2009/2010 e foi dedicado ao Ensino Pré-Escolar. Já o segundo estágio aconteceu no terceiro semestre, de 20 de Setembro a 15 de Dezembro de 2010, ou seja, ano lectivo 2010/2011 e, neste caso, destinou-se ao Ensino Básico 1.º Ciclo. Os dois momentos de estágio ocorreram na Escola Básica e Jardim de Infância de Matriz, o primeiro numa das salas do Pré-Escolar e o segundo com uma turma do 3.º Ano.

No processo que antecedeu o estágio foi imperativo que traçássemos um conjunto de objectivos gerais que nos parecessem pertinentes desenvolver aquando da nossa prática pedagógica. Sendo assim, alguns dos meus objectivos gerais iniciais foram: articular a prática educativa supervisionada com as intervenções da companheira de estágio, assim como com as práticas da educadora e da professora titular do grupo/turma; explorar, de forma articulada, as diferentes áreas de conteúdo/disciplinas; promover o desenvolvimento social e pessoal da criança numa perspectiva de educação para a cidadania; respeitar e valorizar as características individuais de cada criança e as suas diferenças; assegurar um ensino diferenciado, centrado

na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais; promover um ambiente educativo onde a criança se sinta acolhida, escutada e valorizada, contribuindo desta forma para a sua auto-estima e desejo de aprender e proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.

No decorrer do estágio foram existindo, todas as semanas, momentos dedicados à planificação, à execução e à reflexão sobre as actividades. No Pré-Escolar os momentos de planificação e reflexão antes da acção aconteceram todas as quartas-feiras de manhã com todos os colegas de estágio e professoras supervisoras. A execução aconteceu todas as Segundas e Terças-Feiras, sendo que na semana pedagógica intervimos toda a semana. Já os momentos de reflexão pós-acção decorreram às Terças-Feiras, na escola, estando presentes os estagiários, as professoras cooperantes e a orientadora da universidade. No 1.º Ciclo o estágio decorreu nos mesmos moldes, contudo os momentos de planificação aconteceram todas as Quintas-Feiras, a execução teve lugar às Segundas-Feiras durante todo o dia, às Terças-Feiras durante a manhã, às Quartas-Feiras durante todo o dia e a reflexão decorreu às Quartas-Feiras das 16h às 17h30. No entanto, no decorrer do estágio procedeu-se a uma alteração e assim a Quarta-Feira à tarde deixou de contar com a intervenção dos estagiários na escola e passou a estar reservada à planificação, na Universidade.

Convém, ainda referir que todo o estágio funcionou com pares pedagógicos, ou seja, um par de estagiários por cada grupo/ turma. A intervenção aconteceu, por isso, em alternância, ora uma semana intervinha um estagiário, ora na semana seguinte intervinha o outro. Cada qual era responsável pela sua planificação e intervenção. Apenas na última semana de estágio o par pedagógico planificou e interveio em conjunto. Mesmo estando cada estagiário responsável pela leccionação e intervenção da «sua» semana houve sempre um sentimento de interajuda e de cooperação entre o par pedagógico, ajudando-se, por isso, no que era necessário.

No que diz respeito à organização do presente relatório, este contará com duas partes, que apesar de estarem separadas se complementam. A primeira parte constará de um enquadramento teórico acerca do educador/professor do século XXI e de todos os aspectos que compõem a sua formação inicial, bem como acerca da educação da criança e do seu desenvolvimento como factor decisivo do seu conhecimento incluindo, também o papel fulcral das expressões neste processo. Ainda nesta primeira parte teremos um capítulo

dedicado ao educador enquanto agente do currículo, já que enquanto estagiários numa escola com uma turma à nossa responsabilidade, bem como futuros professores, temos de estar cientes de todas as decisões a tomar, tal como das implicações dessas decisões no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Deste modo, neste capítulo focam-se aspectos que determinam e guiam toda a acção de um educador/professor na sua sala de aula. Desde a planificação, aos conteúdos, às actividades, aos objectivos às competências ou ao tipo de avaliação.

Tratando-se de um relatório de estágio é, então, imperativo que deste documento façam parte momentos que dêem conta do que se passou durante todo o processo de estágio. Sendo assim, a segunda parte deste relatório tratará o processo de estágio. Esta parte apresentará, numa primeira fase, aspectos do estágio que foram comuns ao estágio realizado no Pré-Escolar e ao estágio realizado no 1.º Ciclo. É o caso do enquadramento acerca do estágio, no qual descrevemos a forma como decorreu o estágio, os momentos privilegiados, a forma como nós estagiários intervimos com a turma, os aspectos aos quais atribuímos mais importância, bem como a caracterização da escola onde se desenrolaram os dois momentos de estágio.

Posteriormente serão apresentados, em dois momentos diferentes, os estágios realizados, o primeiro momento apresentará o estágio realizado no Pré-Escolar e o segundo momento apresentará o estágio no 1.º Ciclo. Nestes dois momentos será feita uma breve contextualização tanto da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo, será caracterizado o grupo/turma no qual se estagiou e serão apresentadas as metodologias/macroestratégias que foram privilegiadas aquando da nossa intervenção.

No que diz respeito ao desenvolvimento do tema, cada momento de estágio contará com uma breve síntese daquilo que foi feito no grupo/turma tendo em conta o tema escolhido, bem como, numa segunda fase partir-se-á para uma descrição, análise e reflexão acerca de algumas práticas de leccionação que estiveram, neste caso, as expressões como protagonistas. Note-se que esta descrição, análise e reflexão será feita de forma aprofundada e devidamente fundamentada, dando conta dos detalhes, problemáticas surgidas e resoluções encontradas. Para este efeito, serão utilizados registos de observação utilizados e concebidos nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II.

Finalmente, este relatório será encerrado com algumas considerações finais acerca de todo o processo de estágio.

1. Enquadramento Teórico

1.1. O Educador/Professor do Século XXI: Da Formação à Profissão

No mundo actual, a humanidade tem vivenciado as consequências das profundas alterações em todas as esferas da sociedade. Tendo em conta essas mesmas alterações, estão a emergir novas formas de pensar e fazer a educação, já que esta se tem vindo a alterar e adaptar às novas exigências sociais, políticas, económicas e profissionais. E quando falamos em educação, não podemos deixar de nos referir àqueles a quem a sociedade delega, em maior parte, a responsabilidade de educar - a escola e consequentemente o professor.

É, então atribuída às escolas e naturalmente ao professor a árdua tarefa de preparar, a todos os níveis, o ser humano para o mundo que o espera. Sendo assim, é esperado que o professor congregue em simultâneo um vasto conjunto de competências, desde competências científicas e pedagógicas a competências organizacionais e relacionais. A visão do professor como um mero transmissor de saberes já há muito que está ultrapassada.

Esteve (1991: 100) fala deste aumento de exigências a que o professor tem vindo a ser submetido no seu texto *Mudanças Sociais e Função Docente* quando nos diz que «no momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma».

No Decreto-Lei n.º 240/2001, decreto este que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, são realçadas as dimensões que se esperam ser abarcadas pelo educador/professor. Ao olharmos as dimensões vigentes neste decreto verificamos que elas revelam e concretizam o que já foi enunciado acima, ou seja, a vastíssima amplitude de actuação exigida, actualmente, ao educador/professor. A primeira dimensão enunciada é a profissional, social e ética. Segundo este decreto «o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada». A segunda dimensão tem a ver com o desenvolvimento do ensino aprendizagem, ou seja, «o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de

qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam». Já a terceira dimensão prende-se com a participação na escola e relação com a comunidade. Aqui espera-se que «o professor [exerça] a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere». A última dimensão enunciada diz respeito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida. Esta dimensão pressupõe que «o professor [incorpore] a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais».

Recentemente o Decreto-Lei n.º 43/2007, decreto este que aprova o regime jurídico para a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário, portanto, decreto-lei pelo qual se regeu o nosso mestrado, apresenta no seu 14.º artigo as componentes de formação proporcionadas e exigidas aos formandos futuros profissionais. Segundo este artigo essas componentes são: a formação educacional geral; as didácticas específicas; a iniciação à prática profissional; a formação cultural, social e ética, a formação em metodologias de investigação educacional e, finalmente, formação na área da docência.

Tal como este Decreto-Lei, a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) vem focar a importância da formação dos educadores e professores a todos os níveis, prevendo no seu artigo 30.º os princípios em que essa formação deve assentar, conforme refere na alínea a), quando diz que a «formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função».

Olhando o último princípio acima apresentado e tendo em conta a tão falada crise de valores que hoje vivenciamos urge pensar no quão é importante preparar os professores a nível axiológico. É, então, deveras importante dotar os professores desta formação ao nível dos valores, uma vez que no meio desta crise de valores a escola e conseqüentemente os professores são apontados como uns dos principais responsáveis exigindo-se deles respostas adequadas para o desenvolvimento de dimensões morais e cívicas nos seus alunos. Sendo que é na escola que as crianças passam a maior parte do seu tempo, os professores tornam-se,

assim, os principais transmissores e modelos a serem seguidos. Nestes casos, os professores tornam-se os principais promotores da educação dos alunos, não só ao nível da transmissão de saberes científicos, como também ao nível da formação pessoal e social destes. Santos (2007: 29) diz-nos que «o professor deve desempenhar uma dupla função: por um lado, a de transmitir e desenvolver conhecimentos, gostos, sensibilidades, perspectivas e, naturalmente, a de mobilizar as competências dos alunos; por outro lado, a de motivar os alunos para a apropriação ou para a mudança de comportamentos e para a consciencialização de valores e atitudes».

É neste aspecto que entra um esquema bastante em voga referido por Patrício (1993: 20) no seu livro *Lições de Axiologia Educacional*. No capítulo I do seu livro, o autor fala-nos sobre as grandes competências que um professor deve possuir. O professor deve, então, «saber», «saber-fazer» e «saber-ser» e, mais importante que tudo, o professor tem a grande responsabilidade de «saber fazer-ser», ou seja, terá de fazer-ser «pessoas» tem o papel de tornar os seus alunos em pessoas responsáveis no futuro.

Ora aqui nasce a importantíssima formação que todos os professores deverão ter ao nível da capacidade de formar para os valores. A educação nunca poderá ser concebida sem que nela estejam presentes os valores, pois «(...) a educação é intrínseca e substantivamente axiológica, ou seja, impregnada de valores desde a raiz. Não há educação sem valores.» Patrício frisa bem aqui a elevada relação existente entre a educação e os valores. (1995: 12).

Fonseca (2005:108) corrobora da opinião de Patrício, pois no seu artigo «Educação e Valores: Que relação?» enfatiza esta enorme reciprocidade entre os dois, como se pode ver «(...) educação e valor são dois conceitos complementares que mantêm na sua essência uma relação intrínseca e dialéctica, que se compreende no duplo sentido: todo o acto educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor».

Ao debruçarmo-nos sobre os documentos legislativos anteriormente referidos verificamos a importância que é dada às dimensões éticas no nosso sistema educativo, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação inicial e contínua de professores, sendo consideradas componentes essenciais para o exercício profissional. Para Estrela, citada por Silva, (2009: 51) «a formação ética dos professores, quer inicial, quer contínua poderá dar um contributo decisivo para o salto qualitativo que representa a passagem da consciencialização para a conscientização (...) e poderia partir da reflexão sobre as situações de ensino que devem ser exploradas e questionadas à luz da ética pessoal e profissional, elas próprias sujeitas a reflexão e questionamento (...) e ser confrontadas com o

pensamento de grandes pensadores da ética». Infelizmente, esta autora afirma ainda que «as escolas de formação de professores e educadores têm concedido um lugar menor ou ignorado totalmente à formação ética dos seus formandos».

É, claramente, notório o amplo campo de acção a que um educador é submetido actualmente. Hoje em dia seguir a profissão docente é certamente um grande desafio a vários níveis. Daí ser cada vez mais importante investir na qualidade da formação inicial facultada aos futuros profissionais pelas escolas superiores de educação ou pelas universidades.

A formação inicial é como que uma bússola orientadora, pois guiará o futuro profissional de educação na amplitude e complexidade de todo o seu trabalho, fornecendo, ao mesmo tempo, ferramentas que garantirão que o seu futuro desempenho revele a qualidade que se espera relativamente ao saber e ao agir em matéria de educação.

Joyce e Clift (1984), citados em Garcia (1999: 81), dizem-nos que «o objectivo da formação inicial é preparar os candidatos para: o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento académico ao longo da sua carreira; o estudo continuado no ensino superior; participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de renovações; enfrentar problemas gerais do seu local de trabalho». Estes autores sublinham ainda que «a capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante de professores».

Ao olharmos a citação acima transcrita podemos verificar que estes autores incorporam nos objectivos da formação inicial aspectos de várias índoles, indo, por isso, ao encontro das tão vastas competências que se esperam ser desenvolvidas pelos educadores/professores ao longo da sua vida profissional.

Já Shulman, em 1987, preconizava a importância da formação inicial abranger este vasto leque de saberes. Flores (2000: 40), parafraseando Shulman, diz-nos que «o conhecimento-base de ensino define-se como um conjunto de conhecimentos, destrezas e disposições que os professores necessitam para desempenharem de modo efectivo uma qualquer situação de ensino». Shulman (1987) tentou, por isso, organizar os domínios mais importantes do conhecimento para os professores em sete categorias. A primeira refere-se ao *conhecimento do conteúdo*, ou seja, o conhecimento sobre as matérias particulares a ensinar; a segunda tem a ver com o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, portanto tem a ver com a «amalgama especial de conteúdos e pedagogia que é exclusiva dos professores e à sua forma particular de compreensão profissional»; a terceira prende-se com o *conhecimento acerca dos alunos* e conseqüentemente das suas características; a quarta diz respeito ao *conhecimento*

pedagógico geral destacando-se, neste caso, os princípios e estratégias gerais de gestão e organização da sala de aula; a quinta refere-se ao *conhecimento dos contextos educativos*, conhecimento este que vai «desde o trabalho em grupo ou na sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos “distritos escolares”, até às características das comunidades e diferentes culturas»; a sexta categoria tem a ver com os *conhecimentos dos currículos*, destacando-se os materiais e programas em vigor e, por último, temos a categoria que engloba os *conhecimentos dos fins, objetivos e valores educativos*, bem como as bases filosóficas e históricas. (Shulman *cit in* Pascoal, 2009:29)

Assim sendo, os professores devem desenvolver este tipo de competências que deste modo influenciam o tipo de raciocínio pedagógico e a leccionação das aulas.

Borràs, referido por Medeiros (2008: 35), fala-nos dos parâmetros que a formação inicial deverá incluir no plano de estudos de todos os futuros educadores e professores. Sendo assim, dever-se-ão contemplar «aspectos culturais da sociedade e mudança; aspectos científicos ou investigações que contribuem para esta etapa educativa; aspectos profissionais, isto é, características e qualidades próprias da formação; conteúdos de sociologia, psicologia e pedagogia importantes para adequar a prática do educador às necessidades da comunidade educativa; metodologias e estratégias didáticas necessárias ao desenvolvimento do grupo de crianças; aquisição de atitudes, normas e comportamentos que permitam a democracia na escola; formação que permita o exercício da prática docente e aspectos relacionados com a aquisição de uma personalidade equilibrada e sã».

É de acrescentar aqui um parâmetro que tem adquirido cada vez mais peso, tanto na formação inicial de professores como na vida profissional. Falamos da reflexão, do ensino reflexivo e do professor reflexivo. Dewey (1989), referido por Zeichner (1993: 17), apregoa a importância que a reflexão desempenha na vida de um professor, para Dewey a reflexão «não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores» é sim «uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor». Para Dewey um professor tem de ser eminentemente reflexivo, um professor que não reflecta, que não analise, problematize, discuta e critique a sua acção não poderá exercer a sua profissão em pleno.

Zeichner (1993: 18) reforça a ideia de Dewey afirmando que «o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores». Significando que «o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (...)». Ao analisarmos as ideias destes

autores percebemos o quão é importante reflectirmos acerca da nossa prática. A reflexão será, então, um ponto fortemente a favor para o tal «processo de compreensão e melhoria do ensino».

Se analisarmos o conceito de formação de professores referido por ²Lafortune, Mongeau e Pallascio (1998), no qual os autores defendem que para se formarem bons professores há que formar pessoas capazes de evoluir, de aprender com a experiência e acima de tudo reflectindo sobre «o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso», apercebemo-nos de imediato que a acção reflexiva do professor não se limita àquela que é feita *à posteriori*, ou seja, o processo de reflexão não se extingue naquela que é feita após a sua acção. Todo o processo de prática pedagógica está impregnado de reflexão, esta deverá ser uma constante na actuação de qualquer bom professor. Se formos ver ela inicia-se muito antes deste entrar em acção, já que para preparar a sua intervenção com a turma, o professor precisa de reflectir e ponderar, ou sobre as competências a privilegiar tendo em conta a situação da turma, ou sobre que estratégias, recursos utilizar para conseguir o sucesso dos seus alunos, ou seja, deparara-se com uma panóplia de decisões que tem de tomar e sobre as quais deve, necessariamente, reflectir. Já durante a acção, o professor está eminentemente a tomar decisões, e a tomada destas decisões implicam, claramente, um processo reflexivo com intuito de decidir o passo seguinte a tomar, quer seja para interromper ou não uma conversa, repreender ou não um aluno, quer seja para avançar ou não para um novo conteúdo, ou permitir ou não a saída de uma criança. É aquilo a que Perrenoud (2002) chamou de «reflexão durante a acção». Este mesmo autor afirma que a reflexão é, na maior parte das vezes, retrospectiva, ou seja, acontece após a actividade ou a acção estar terminada. Para Perrenoud (2002: 36) o objectivo deste tipo de reflexão é «ajudar a fazer um balanço, compreender o que deu ou não certo e a preparar o profissional caso a acção se repita», adianta ainda que a reflexão ocorrida depois da acção poderá, certamente, «capitalizar experiência, ou até transformá-la em saberes capazes de serem retomados noutras circunstâncias».

Zeichner (1993: 20) segue a mesma linha de Perrenoud, uma vez que para o primeiro a reflexão é um processo que ocorre «antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar,

² Citados por Philippe Perrenoud (2002) no seu livro *Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*.

enquadrando e resolvendo problemas *in loco*». ³Shon (1983) chamou-lhe de «reflexão na acção».

Ao contrário dos autores supracitados, Meireles (2005: 224), após revisitar vários autores, adianta que existem apenas dois momentos possíveis de reflexão, a «reflexão antecipatória», ou seja, aquela que acontece antes da acção e a «reflexão retrospectiva», aquela que ocorre num momento de pós-acção, não considerando, desta forma a «reflexão na acção».

Apesar de a reflexão ser, de facto, um aspecto importante a ter em conta na prática de um professor, existem muitos que apresentam dificuldades e até algumas reticências em proceder à análise e à avaliação crítica do trabalho desempenhado. Uma das formas para tentar colmatar estas dificuldades é, segundo Zeichner (1993: 21), entender a prática reflexiva como um momento de discussão conjunta entre professores, já que «expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas» tendo, por isso, também a vantagem de tirar partido das experiências dos colegas e transpô-las na sua própria acção futura, ou seja, caso vivencie alguma experiência semelhante àquela em que teve a oportunidade de reflectir com os seus colegas saberá, certamente, qual será a melhor forma de a encarar e resolver.

Sendo que a reflexão se reveste de crucial importância na prática de qualquer professor, caberá, então às entidades formadoras de professores prepará-los para esta prática reflexiva, criando ambientes de partilha de análise crítica e reflexiva antes e depois da acção. Perrenoud (2002: 17) defende que a «formação inicial tem de preparar o futuro professor para reflectir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação». Portanto, há que dotar os futuros educadores e professores de atitudes, hábitos e técnicas de reflexão que contribuam para uma melhoria da sua prática educativa e conseqüentemente uma melhoria do seu desempenho e desenvolvimento profissional enquanto professor.

Pressupõe-se, então, que é fundamental a existência de um período de formação em que o aluno, enquanto futuro professor, adquire e desenvolve um conjunto de saberes, destrezas, competências e atitudes que o permitirá exercer a sua profissão em pleno. Para Ribeiro (1993: 8), «o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino».

³ Citado por Zeichner (1993: 20)

Não podemos falar de formação inicial sem falarmos da prática pedagógica, do estágio. De acordo com a Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura o estágio é caracterizado como «uma das mais antigas formas de aprendizagem e última etapa de preparação para o exercício de uma arte ou profissão liberal», ou seja, subentende-se que o estágio é um momento de aprimoramento profissional que antecede a inserção no mercado de trabalho de qualquer estudante. Esta Enciclopédia adianta ainda que o estágio «por sua natureza, não é um período de aperfeiçoamento teórico, mas de inserção plena em todos os problemas humanos e espirituais da carreira que se quer abraçar». Trata-se, portanto, de possibilitar aos aprendizes o conhecimento prático das suas funções profissionais futuras, bem como facultar-lhes um contacto empírico com as teorias que lhes são transmitidas nas aulas, é o momento em que «vai aplicar a teoria que durante largo período foi objecto da sua preocupação». Outro dos aspectos referidos por esta Enciclopédia no que diz respeito ao estágio é o facto de o aprendiz estagiário contar com o auxílio de «mestres profissionalmente adultos» que o auxiliarão na sua caminhada «durante meses e até anos». O estágio, enquanto «última fase da formação de professores» é também destacado, adiantando-se que «pode existir em qualquer escola com a supervisão do ensino superior» e ter a duração de «um ano lectivo a apenas algumas semanas, conforme o grau de ensino a que se destina o professor». (Vol. X: 1345 e 1346)

Dada que foi uma visão mais ampla acerca do estágio, urge agora canalizar a nossa atenção para o estágio pedagógico, enquanto formação do futuro professor, já que foi o que tivemos a oportunidade de experienciar.

Segundo Vonk (1995), referido por Gomes e Medeiros (2005: 20), a prática é «o verdadeiro coração da formação de professores». Recebe, deste modo, um grande peso na formação inicial de educadores e professores, já que se trata de um momento em que os formandos contactam e se preparam para enfrentar as complexas situações de ensino que encontrarão pela vida fora. É durante a prática que o educador/professor adquire conhecimentos que lhes serão imprescindíveis para a sua profissionalização e para o desenvolvimento da sua prática futura. (Medeiros, 2008: 35) Para Flores (2000: 43), a dimensão prática da formação inicial de educadores e professores é amplamente importante, uma vez que, «possibilita a compreensão do clima da escola, do ambiente da sala de aula, das interacções professor/ professor, professor/ aluno e aluno/aluno, do funcionamento das estruturas escolares», acrescentaria ainda que permite ao educador/ professor identificar-se a si mesmo como tal, definindo, procurando e ajustando os seus próprios estilos de ensino.

Trindade (2002: 67) dá-nos, também, a sua visão da importância que o estágio, ou seja, a prática adquire na formação inicial de professores. Para este autor trata-se de «um espaço de formação importante, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a acção, a acção e a reflexão, a aprendizagem e o projecto ou a formação e a intervenção; e como um espaço de pré-profissionalização, na medida em que o futuro professor pela primeira vez de forma mais autónoma irá actuar naquele que virá a ser o seu ambiente de trabalho».

Não poderemos falar de estágio sem falarmos em alguns dos intervenientes que se revelam indispensáveis neste período de formação, já que são eles que orientam toda a caminhada do formando enquanto futuro professor. Estou a falar do professor supervisor, ou seja, do orientador de estágio. Segundo Casanova (s/d: 3) «o papel do supervisor é de fundamental importância, dado que a sua acção se repercute no desenvolvimento do professor/formando e dos seus alunos. A função do supervisor é de grande valor, uma vez que todos os intervenientes (supervisor, professor/formando e alunos) se encontram num processo de desenvolvimento». Ora, se entendemos que os sujeitos que participam activamente neste processo de supervisão estão em permanente desenvolvimento e a aprender com o intuito de ensinar a aprender e promover o sucesso dos seus alunos, cabe-nos averiguar quais serão, então, as tarefas e os processos pelos quais terão de passar de modo a atingirem tão almejados objectivos.

Galveias (2008: 10) refere um estudo sobre a formação inicial de professores em Portugal na última década, realizado por Estrela, Esteve & Rodrigues (2002), para nos fornecer algumas recomendações que deverão nortear a prática pedagógica apuradas por estes autores. Com efeito, de acordo com estes autores a prática pedagógica deve: centrar-se na *análise* de situações reais do exercício profissional; orientar-se quer para o desenvolvimento da *competência técnica* quer para o desenvolvimento das *competências científicas, éticas, sociais e pessoais*; contribuir para o desenvolvimento da *autonomia* do professor, implicando a *tomada de consciência de si e da situação onde age*; focar *não apenas a sala de aula, mas toda a actividade do professor*, pelo que deve *dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se*; privilegiar o *trabalho em equipa*, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca; privilegiar espaços que favoreçam a *construção de um saber pedagógico* como resultado da *interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento*, provocado pela *vivência dos problemas profissionais contextualizados*.

Deste modo, cabe ao professor supervisor e ao estagiário comprometerem-se nas demais tarefas em que se encontram envolvidos, sendo igualmente responsáveis por «construir conhecimento profissional na interação constante entre a teoria e a prática para poderem intervir, de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos».

Wallace (1991), citado por Vieira (1993: 30), perspectiva esta relação de supervisão em duas dimensões diferentes. Por um lado apresenta uma visão «colaborativa», onde o «supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção». Por outro lado, surge uma visão «prescritiva», na qual o «supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e actuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir». É de destacar e valorizar a primeira visão em detrimento da segunda já que nos parece que esta última é um pouco rígida, uma vez que não conduz, de forma alguma, àquilo que se espera de um professor supervisor, ou seja, um facilitador da aprendizagem do futuro professor.

A acrescentar aos aspectos da visão «colaborativa», temos outro, igualmente importante e que nos parece imprescindível para o sucesso de todo este processo e consequentemente para o sucesso dos alunos envolvidos. Falamos do clima favorável, da atmosfera afectivo-relacional saudável que há que promover durante o desenrolar do estágio entre o professor supervisor e aquele que está em formação. Nas palavras de Alarcão e Tavares (1987: 68) este contexto afectivo-relacional condiciona negativa ou positivamente todo o processo, sendo por isso necessário «criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática», como também será imperativo que supervisor e estagiário se considerem colegas «numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos, de imaginação, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos».

É, portanto, fundamental que durante o período de formação inicial, no qual o estágio se configura como um dos momentos cruciais de aprendizagem, se reúnam todas as condições favoráveis ao desenvolvimento e sucesso de todos aqueles que intervêm neste tão importante processo.

Dadas as constantes mudanças e progressos ao nível do ensino e de tudo ao que ele está relacionado, não podemos ter a ilusão de que neste período de formação inicial, o futuro professor adquire saberes e conhecimento de forma total, acabada e definitiva. Esta formação deve, sim, ser continuamente reestruturada. Perrenoud (1993: 149) refere-se à formação inicial como «o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira». Este mesmo autor acrescenta, ainda que «qualquer formação inicial merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes. Em determinados casos, a renovação das formações iniciais é parte integrante de uma transformação mais fundamental na profissão. É o caso da profissão docente, em vias de profissionalização. Em dados momentos, a renovação da formação inicial dos professores pode proporcionar um progresso neste sentido, daí a importância de uma concepção clara de objectivos». (*ibid*, 1993: 137)

É de facto notório o importante papel que a formação inicial exerce no desempenho futuro dos educadores e professores, na medida em que é neste momento de formação que lhes são dadas as bases necessárias para que possam exercer a sua função e um ensino de qualidade tal qual o que se espera. Variados são os problemas e constrangimentos que podem advir de uma formação inicial insuficiente, reflectindo-se, como é natural, no desempenho e prática de educadores e professores.

1.2. A Educação da Criança no Século XXI: Do Desenvolvimento ao Conhecimento

1.2.1. A Criança e o Seu Desenvolvimento

Após a contextualização sobre o professor e a importância da sua formação inicial e contínua para o sucesso e qualidade de ensino urge proceder agora a um enquadramento sobre a criança, um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Se olharmos a Convenção sobre os Direitos da Criança, esta é definida como «todo o ser humano com menos de dezoito anos, excepto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo». O artigo 29 desta Convenção salvaguarda os objectivos da educação da criança. Sendo assim é acordado que a educação da criança deve destinar-se a «a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades; b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c)

Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua; d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena; e) Promover o respeito da criança pelo meio ambiente».

Portanto, de acordo com esta convenção, é imperativo que a educação se centre em promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas tendo em conta as suas potencialidades. Deve, da mesma forma, preparar a criança para uma vida adulta activa e consciente numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, como também pelas culturas e valores diferentes dos seus.

Sendo que é a escola a responsável por grande parte da educação da criança, já que é nesta instituição que a mesma passa a maior parte do seu tempo, caberá, então a esta e conseqüentemente aos professores trabalhar e explorar as potencialidades físicas, cognitivas e sociais destas crianças, bem como prepará-las para uma vida adulta, consciente e responsável.

Quando falamos desta tão árdua tarefa dos professores, que é preparar estas crianças para os vários níveis de desenvolvimento do “ser pessoa” numa sociedade em permanente mudança será imperativo que o professor conheça de perto e esteja familiarizado com os vários estádios de desenvolvimento da criança, para que assim possa prever, compreender e potencializar determinados comportamentos ou adequar novos procedimentos ao seu trabalho. Como refere Vasconcelos (1997: 19) «educar implica intensidade e envolvimento por parte do educador. Implica uma partilha de propósitos e o enfoque adequado e, ainda, trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança. A educação pode ser muito mais do que “lições diárias”, mais do que uma mera preparação para a fase escolar seguinte».

Desta forma achamos ser pertinente fazer aqui uma pequena síntese sobre os diferentes estádios de desenvolvimento da criança.

Contudo, antes de prosseguir convém abordarmos o conceito de desenvolvimento. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa a noção de desenvolvimento tem a ver com o aumento das qualidades físicas, morais, psicológicas, intelectuais e de uma forma geral com o «desenvolvimento do corpo, de um organismo» e com o «desenvolvimento da inteligência, do espírito, de uma habilidade». (Vol. II: 1282). O Dicionário de Psicologia – Verbo refere-se ao conceito de desenvolvimento consubstanciado nas «mudanças contínuas

do ser humano durante a vida» e adianta ainda que «o ritmo de desenvolvimento varia com os indivíduos, e é susceptível de acelerações e retardamentos» não impedindo, de qualquer forma que a criança passe «por um certo número de fases ou estádios, que se seguem em ordem quase imutável e podem servir de referência para apreciar o atraso ou adiantamento». (1984: 224) Já o conceito de estádio é tido como uma «etapa do desenvolvimento da criança». (*ibid*: 247)

Outra abordagem que se impõe fazer aqui antes de se passar para os diferentes estádios de desenvolvimento diz respeito à distinção entre estádio de desenvolvimento e fase etária, já que um tem a ver com a idade (fase etária) e outro se baseia numa determinada estrutura que condiciona a sua própria existência (estádio de desenvolvimento). Ora vejamos, pode dizer-se, por exemplo, que um grupo de crianças entre os 3 e os 4 anos estão numa mesma fase etária, no entanto podem encontrar-se, de facto, em diferentes estádios de desenvolvimento. «É difícil, a partir da noção de fase etária, controlar as situações de atraso ou de avanço no processo de desenvolvimento. A fase etária assenta em critérios demasiado rígidos que não se ajustam muito bem à flexibilidade do desenvolvimento humano». (Alarcão & Tavares, 2002: 37)

Portanto, vemos aqui a importância de conhecermos e estarmos a par dos diferentes estádios de desenvolvimento, já que apesar do nosso grupo de crianças se encontrar à partida na mesma fase etária, pode apresentar diferentes estádios de desenvolvimento.

Optei, então, por enveredar por duas perspectivas diferentes, por um lado, pela perspectiva walloniana e, por outro, pela perspectiva piagetiana. Estas duas teorias apresentam, então, vários estádios de desenvolvimento da criança. Enquanto Piaget acredita que os estádios de desenvolvimento formam uma sequência linear e fixa ou que um estádio suprime outro, Wallon é bem mais flexível na sua análise dos estádios, acreditando que o estádio posterior amplia e reforma os anteriores. Para Wallon, citado por Tran-Thong (1987: 266), «o desenvolvimento psíquico da criança é composto de estádios que não constituem a estrita continuação uns dos outros. Entre eles existe subordinação, mas nenhuma identidade de orientação funcional. As actividades mais primitivas são progressivamente dominadas por actividades mais recentes e integram-se nelas mais ou menos completamente».

Centrarmo-nos-emos, agora, no modelo do psicólogo Henri Wallon. Wallon construiu o seu modelo de análise a pensar no desenvolvimento humano, ou seja, estudou a evolução da pessoa humana, a evolução da criança. Nas palavras de Alarcão e Tavares (2002: 58), Wallon «analisa, de uma maneira dialéctica, a génese e as transformações por que passa a

personalidade do educando, em ordem a proporcionar-lhe uma educação mais objectiva e adequada ao seu desenvolvimento». A sua intenção é, então, observar e compreender as transformações e mudanças por que passa a criança, de modo a adequar o melhor possível a educação que lhe é proporcionada ao seu desenvolvimento.

A pedra fundamental no modelo de Wallon é a emoção, «realidade mista, lugar de convergência do corpo e do espírito, do biológico, do psíquico e do meio envolvente». (Alarcão & Tavares, 2002: 59) Esta orientação proporciona ao modelo walloniano «uma abertura, uma amplitude que abrange o humano em toda a sua complexidade, a estrutura da pessoa humana na sua dinâmica evolutiva e de um modo muito flexível». (*ibidem*)

Sendo assim, Wallon construiu o seu modelo baseado em seis estádios, que vão dos zero meses aos 16 anos. O primeiro estádio, que vai dos zero aos dois meses, é denominado de *estádio da impulsividade motora*, estádio este onde a criança embora não esteja numa dependência biológica total com a mãe, continua ainda dependente do meio humano à sua volta para a satisfação das suas necessidades mais básicas é também um estado puramente impulsivo e reflexológico.

Segue-se o *estádio emocional*, que acontece por volta dos dois ou três meses atingindo o seu ponto mais alto aos seis, oito meses. Este estádio caracteriza-se pela predominância de expressões, de comportamentos afectivos que constituem o modo dominante de relacionamento da criança com o meio envolvente, principalmente com a mãe. De um ano aos três anos desenvolve-se o *estádio sensório-motor*. Neste estádio a criança liberta-se da simbiose afectiva com a mãe e, numa primeira fase, a sua actividade passa a recair mais sobre si própria ampliando-se depois, numa segunda fase, para os objectos, para as coisas, pessoas, acontecimentos e interacções. É neste estádio que a criança começa a representar e simular situações, é aqui que nasce a representação.

De seguida, dos três aos seis anos, dá-se o *estádio do personalismo*, neste estádio a criança adquire as noções de corpo próprio e começa a tomar consciência de si, da sua pessoa como um sujeito, diferente dos outros sujeitos e objectos. Deste modo, para marcar a sua autonomia deixa-se levar pelo capricho de querer tornar tudo seu, colocar-se no centro do mundo.

Entre os seis e os onze anos começam a surgir dados relativos à construção do Eu e ao conhecimento dos objectos e situações que permitem à criança uma adaptação mais equilibrada ao meio, é também nesta altura que há uma progressiva libertação afectiva e com a entrada para a escola emerge uma nova capacidade para a criança, a atenção, bem como

entra em acção a autodisciplina mental e dá-se o aparecimento do pensamento categorial (comparações, distinções, assimilações), é o chamado *estádio categorial*.

Por fim, Wallon fecha o seu modelo de desenvolvimento com o *estádio da puberdade e da adolescência*, que decorre dos onze aos dezasseis anos. Este estágio vem romper um pouco com toda a tranquilidade e afectividade anteriormente vivida, gerando uma certa crise e um sentimento de instabilidade provocados pelas transformações decorrentes da acção hormonal característica desta fase. O adolescente vai, então, questionar-se sobre as transformações físicas e psicológicas que está a vivenciar, dando normalmente origem a uma crise que marca o início da adolescência e que leva a uma viragem sobre si próprio provocando uma reflexão sobre o seu destino, o seu futuro, a razão de existir, o mundo que o rodeia, entre outros aspectos. Trata-se de um processo de identificação, uma crise que tem de ser ultrapassada para gerar desenvolvimento. Para Wallon o comportamento de cada indivíduo é, assim, determinado pela interacção entre factores biológicos e factores sociais.

Vistos que estão os diferentes estádios de desenvolvimento de Wallon, falaremos agora sobre os estádios de desenvolvimento de Piaget. Este autor concebeu os seus estádios baseando-se na cognição, nos diferentes padrões de pensamento que utilizam as crianças. Para Piaget a cognição trata-se de um processo activo e interactivo entre a pessoa e o meio que a rodeia. Portanto, a pessoa afecta o meio e o meio afecta a pessoa, simultaneamente. A criança não pode ser entendida como um organismo vazio, nem a aprendizagem consiste em encher passivamente um recipiente vazio.

Examinando, então, os diferentes padrões de pensamento utilizados pelas crianças desde o nascimento até à adolescência, Piaget definiu quatro estádios de desenvolvimento. Ao contrário de Wallon, Piaget incorpora os seus estádios em faixas etárias mais amplas. Ora vejamos, o seu primeiro estágio, o *estádio sensório-motor*, vai dos zero aos dois anos; o *estádio pré-operatório* está compreendido entre os dois e os sete anos; dos sete aos onze anos acontece o *estádio das operações concretas* e, finalmente, dos onze aos dezasseis anos desenrola-se o *estádio das operações formais*.

Cada estágio comporta, assim, um sistema de pensamento diferente do precedente e constitui uma transformação essencial dos processos de pensamento, ou seja, cada vez que um estágio é ultrapassado assiste-se a um importante avanço no conhecimento. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993: 102) «é impossível saltar um estágio ou “cortar caminho”: os estádios de desenvolvimento cognitivo são sequenciais, seguem uma sequência invariável. As crianças não podem superar um atraso de desenvolvimento nem acelerar o seu movimento de

um estágio para o seguinte; precisam de experiência suficiente em cada estágio e de tempo suficiente para interiorizar essa experiência antes de poderem prosseguir».

Apesar de cada estágio representar um grupo etário específico, estes nunca existem de uma forma pura, ou seja, em cada estágio estão sempre presentes elementos do estágio precedente e do estágio seguinte. Ora, segundo Piaget, citado por Tran-Thong (1987: 96), o desenvolvimento da inteligência é «um processo de equilíbrio contínua e progressiva» e os «estádios ou níveis de desenvolvimento constituem patamares sucessivos de equilíbrio».

Para além deste facto, investigações referenciadas por Sprinthall & Sprinthall (1993: 103) vieram comprovar que, ao contrário do que se pensava, a sequência de mudanças de estádios ocorre pela ordem proposta por Piaget e vários estudos transculturais vieram confirmar essa mesma sequência, embora existam algumas variações no período de tempo que um dado estágio compreende. Estas investigações vieram, também confirmar que os períodos de transição entre os diferentes estádios são mais longos e mais flexíveis do que Piaget previu e, desta forma mais abruptos.

Após esta breve contextualização acerca dos estádios de desenvolvimento concebidos por Piaget, convém abordar algumas das principais características dos seus quatro estádios.

O primeiro estágio, como já referi, acontece dos zero aos dois anos e é denominado de *estádio sensorio motor*. A actividade cognitiva durante este estágio baseia-se, principalmente, como o próprio nome indica na experiência imediata através dos sentidos. É na interacção com o meio, através dos sentidos que a actividade intelectual se vai desenvolver, ou seja, o mundo que existe para o bebé é apenas aquele que ele vê, ouve ou sente e sobre o qual age. A partir dos oito meses adquire a noção de permanência do objecto (os objectos não deixam de existir só porque não os percebe). No final deste estágio surge a capacidade de representação mental e de simbolização (representa mentalmente não só a permanência do objecto, mas também as relações que se estabelecem entre os objectos). A inteligência centrada na acção dá lugar ao pensamento (representação mental) - o pensamento é acção interiorizada.

Segue-se o *estádio pré-operatório* que decorre dos dois aos sete anos. Este estágio é marcado pela função simbólica (capacidade de representação mental e simbolização); pelo egocentrismo intelectual (a criança acha que o mundo foi criado para si e não é capaz de perceber o ponto de vista do outro, pois pensa que os outros pensam e sentem da mesma forma que ela); pelo animismo (o egocentrismo estende-se aos objectos e outros seres vivos, aos quais a criança atribui intenções, pensamentos, emoções e comportamentos próprios do

ser humano); pelo pensamento mágico (a realidade é aquilo que a criança sonha e deseja e dá explicações com base na sua imaginação, sem ter em consideração questões de lógica); pelo pensamento pré-operatório (a criança não consegue efectuar operações mentais).

Dos sete aos onze anos dá-se o *estádio das operações concretas*. Este estágio caracteriza-se pelo início do pensamento lógico (a criança já possui capacidades para realizar operações mentais, pois compreende que existem acções reversíveis, ou seja, percebe que é possível transformar o estado de um objecto, sem que todo o objecto mude e depois reverter esta transformação, voltando ao estado inicial); pela compreensão da existência de conceitos que leva a que a criança vá compreendendo a relação parte-todo, faça classificações (agrupar objectos segundo determinada característica comum, abstraindo-se das suas diferenças), seriações (ordenar objectos segundo uma característica que tem diferentes graus; abstrai-se das semelhanças) e perceba a conservação do número (implica coordenar a classificação e a seriação).

Por fim acontece o *estádio das operações formais*, dos doze aos dezasseis anos. Este estágio caracteriza-se pela aquisição da noção de combinatória que torna possível as mais variadas operações e é constitutiva da lógica das proposições, das operações de inversão e reciprocidade que estão na base da proporcionalidade, da correlação. Estas noções vão se ampliando e completando à medida que o estágio vai evoluindo, dando origem às estruturas de rede e de grupo, fundamentais em análise matemática e que estão patentes na flexibilidade do funcionamento do pensamento do adolescente e do adulto.

Cabe-nos, então, enquanto futuros educadores e professores perceber a essência fundamental de cada estágio para ponderarmos o que ensinar aos nossos alunos e como fazê-lo.

1.2.2. O Papel das Expressões na Educação Básica da Criança

Ao contrário do que se pensava acerca das ⁴Expressões Artísticas e da sua precária utilidade nas nossas salas de aulas, estas têm se vindo a revelar como uma mais-valia, contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

Houve, portanto, uma altura em que as escolas atravessaram uma fase na qual se dava destaque apenas às matérias tidas como «tradicionais» como é o caso da Língua Portuguesa, a

⁴ Entenda-se Expressões Artísticas consumadas em disciplinas como a Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Físico-Motora.

Matemática e o Estudo do Meio, bem como ao raciocínio apelativo da lógica- dedutiva com aulas puramente expositivas. No entanto, hoje em dia, vê-se uma aproximação a uma educação mais abrangente em que o ensino das expressões (artísticas e educação físico-motora) assume um papel cada vez mais relevante. Este tipo de educação traduz-se na valorização de novas formas de raciocinar ligadas à sensibilidade e, no reconhecimento do valor pessoal, social e económico desta área que é o ensino artístico e cultural.

Nas nossas escolas apercebemo-nos de que ainda pouco ou nada é feito ao nível das expressões, quer para trabalhar os seus conteúdos específicos, quer como recurso pedagógico para consolidar conhecimentos de outras áreas. Normalmente, as expressões aparecem ainda muito ligadas a ocasiões festivas, quer seja para a construção de elementos para decorar a sala, quer seja para presentear as famílias com os tradicionais teatros, danças e coros de épocas específicas. Surgem também, muitas vezes, como forma de fazer o aluno “descansar” de algum trabalho mais cansativo ou complicado que tenha estado a fazer, ou então para ocupar algum tempo livre causado por um imprevisto (climatérico ou disciplinar). As expressões são, pois, trabalhadas de uma forma “fechada” sobre si mesmas, sem relação de interdisciplinaridade com conteúdos de importante retenção.

Sousa (2003a: 81) corrobora esta ideia quando nos diz que «a arte é em geral considerada como uma perda inútil de tempo. Nas escolas não há espaços adequados destinados a estúdios de arte, as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral e ainda se atribui, nos currículos académicos, um certo sentido depreciativo às disciplinas e aos professores de arte, como se fossem de natureza secundária, - quando é exactamente o contrário».

Apesar do que nos diz Sousa sobre a pouca preponderância da área das expressões artísticas nos currículos da educação básica, ao consultarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo verificamos que já em 1986, houve a preocupação de considerar, pela primeira vez, a integração curricular de uma formação ao nível da educação artística e físico-motora.

Atendendo ao artigo 3.º b. constatamos que uma das preocupações do sistema educativo é «contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico». Ainda na Lei de Bases podemos verificar que um dos objectivos da Educação Pré-Escolar é «desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica».

(art. 5.º, 1., f)). O ensino artístico também está contemplado no Ensino Básico, já que um dos seus objectivos gerais é «proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios». (art. 7.º, c))

Aqui verificamos a preocupação em dotarmos e desenvolvermos nas nossas crianças, não apenas, os conhecimentos ligados às disciplinas «tradicionais». As expressões artísticas adquirem assim uma maior relevância no panorama educacional. No entanto, verifica-se que, na maioria das escolas, elas ainda não foram reconhecidas como grandes potenciadoras do desenvolvimento da criança, não adquiriram o grande papel e relevância que realmente possuem.

Actualmente, as políticas de ensino vigentes apostam para a leccionação das diferentes áreas curriculares de uma forma interdisciplinar defendendo que os alunos devem ser instruídos, educados e desenvolvidos de uma forma harmoniosa, integrada e globalizadora a todos os níveis de desenvolvimento.

Há que promover a interdisciplinaridade nas nossas salas de aula. Para isso há que atribuir de igual forma o mesmo valor a todas as disciplinas que compõem o programa. A interdisciplinaridade inicia-se no 1º Ciclo e prolonga-se até ao 12º ano. A interdisciplinaridade promove, como é sabido, a ligação das várias áreas do saber. Esta verifica-se através do desenvolvimento de um determinado tema, de uma situação ou problema que articulam de uma forma transversal as matérias de ensino. É desta forma que poderá articular-se os diversos núcleos programáticos dando um contributo para a construção de um conhecimento integrado. O 1º Ciclo, caracteriza-se pela monodocência surgindo como uma vantagem para a realização da interdisciplinaridade, porque o professor lecciona as várias áreas programáticas coordenando o tempo de acordo com o seu plano de trabalho previamente estabelecido. Note-se que até as Expressões Artísticas, são de facto, áreas altamente vantajosas para serem trabalhadas em interdisciplinaridade com áreas como a Matemática, a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio, pois a partir de uma actividade da área da Expressão e Educação Musical, por exemplo, podem abordar-se temas e conceitos relacionados com qualquer outra área.

Podemo-nos então questionar sobre a real importância que as expressões artísticas adquirem na formação integral da criança, quais serão, na verdade, os seus contributos para um desenvolvimento harmonioso da criança. Podemos começar por tentar perceber o que

significa a palavra «expressão». Nas palavras de Sousa (2003b: 15) «expressão» significa «extrair o suco, fazer sair, brotar, estando estreitamente ligada à manifestação das emoções (expressão de dor, de alegria). Uma saída, purga catarse, das pulsões, instintos, emoções e sentimentos de uma pessoa, no sentido de fazer aliviar as sobrecargas destas formas de energia psíquica». Stern, citado por Sousa (2003c: 165), vai ao encontro daquilo que nos diz este autor, pois segundo Stern «a expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Expressar é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressar-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão». Portanto, a expressão é algo globalizante, é algo que a criança fez e fará durante toda a sua vida. É algo que contribui para a sua educação activa e renovadora, sendo que mais do que qualquer outra actividade, faz intervir a totalidade da pessoa, ou seja a inteligência, a sensibilidade, a afectividade, a autonomia.

Há que investir cada vez mais numa educação através da arte já que esta educação é «uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e o enriquecimento racional, numa interacção benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afectam a criança e o adolescente». (Sousa, 2003a: 81) Na educação pela arte são contemplados aspectos de desenvolvimento biológico, físico, motor, cognitivo, social, mas é fundamentalmente ao nível da dimensão afectivo-emocional que ela proporciona às crianças as mais amplas possibilidades de desenvolvimento. (*ibid*: 82)

Tendo-nos dedicado a uma breve explicitação sobre as potencialidades das expressões artísticas, em geral, no desenvolvimento da criança, partiremos agora, para uma abordagem sobre as especificidades e potencialidades de cada área artística em particular.

Iniciaremos pela **Expressão e Educação Dramática**, já que esta é tida como um dos meios mais valiosos e completos da educação, pois abrange, na sua amplitude de acção todos os aspectos do desenvolvimento da criança, sendo que «(...) ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-socio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para atingirem um fim comum». (Sousa, 2003b: 33)

A criança, tal como tem necessidade de comer e de respirar para sobreviver, também tem de praticar actividades lúdicas, também tem de brincar. O brincar, o jogar é uma das

actividades mais sérias da vida da criança. Uma criança que é impedida de brincar pode, até ser considerada um «deficiente», pois é através do jogo que a criança forma a inteligência e que se processa todo o apoio necessário ao desenvolvimento equilibrado da personalidade.

No conjunto de todo o tipo de jogos da Expressão Dramática, o jogo que adquire uma maior importância é o jogo do faz-de-conta. Este é o jogo que a criança pratica constante e inconscientemente durante toda a sua infância, dedicando-se a ele de forma inteira e profunda.

Este tipo de jogo desenrola-se, inteiramente, no mundo da imaginação da criança. Ela imagina-se outra pessoa, um animal ou mesmo um objecto inanimado a quem dá vida e movimento. Sousa (2003b) diz-nos que a Expressão Dramática, o jogo do faz-de-conta pode dar a possibilidade à criança de se expressar e de ver concretizados todos os seus desejos recalcados. No mundo da fantasia, da imaginação, uma criança pode andar e brincar com o triciclo que sempre desejou ter, estando desta forma a compensar o desejo de o possuir. Não podendo concretizar/possuir certas coisas na vida real, a criança passa ao mundo do faz-de-conta, onde é toda-poderosa e onde lhe basta, simplesmente, o seu desejo para que qualquer coisa se realize na sua imaginação. Neste mundo de ficção à criança tudo lhe é possível, tudo ela pode criar, em oposição ao mundo real no qual muito pouco pode fazer. A Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2006: 77) defende, também, que «a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro».

Quando encontramos uma criança no jogo do faz-de-conta a embalar a sua boneca fingindo ser a sua mãe, dizendo que é um avião a voar de braços abertos ou dizendo que é um cão e ladra contra nós, esta criança não está a fingir nem a tentar representar para um público, está sim a jogar, a realizar uma acção lúdica por seu mero prazer, porque desta forma ela expressa as suas emoções, sentimentos, sentindo-se alegre e feliz ao fazê-lo. A criança não finge, não representa, ela envolve-se inteiramente no seu papel, o qual vive e sente como se fosse real, não distinguindo a realidade da ficção.

Como já referi atrás, no caso da criança que ladra fingindo ser um cão que pode morder, ela sente isto de tal forma real e verídico no seu mundo de ilusão que as outras crianças sentem, mesmo, medo do cão como se tratasse de um cão verdadeiro. Note-se que elas não fingem sentir medo, elas têm-no na realidade. Muitas vezes as crianças vêm-nos dizer que, por exemplo, um cão de peluche lhes deu uma dentada, queixando-se por isso, ou então esbarram numa mesa ou cadeira e batem-lhe de seguida dizendo que é má. Portanto, a

Expressão Dramática é um desvio pelo abstracto tão importante para a criança que esta assume-a como a coisa mais importante da sua vida.

É preciso ter em atenção que trocar de uma criança que brinca constantemente no seu mundo de ilusão pode ser prejudicial para ela, criando-lhe, por vezes, certas inibições psicológicas, tal é a seriedade com que encara o jogo fictício.

É através da Expressão Dramática que a criança se pode realizar, criando tudo o que quiser num mundo que é só seu, imaginado por si e onde é soberana, podendo desempenhar todas as funções e realizar tudo o quanto desejar.

Sousa (2003b: 39) enumera alguns dos objectivos da Expressão Dramática para a criança. Ora vejamos:

- «Desenvolver a sua personalidade;
- Auto-educar-se;
- Satisfazer algumas das suas necessidades presentes mais fundamentais, nomeadamente necessidades de: expressão dos sentimentos; criatividade; ludismo; desempenho de papéis; evasão da ficção; catarse, ab-reacção, compensação, sublimação.»

Enumerando alguns dos objectivos desta expressão para a criança, temos uma visão bastante alargada do grande potencial da Expressão Dramática no desenvolvimento desta.

Vista que está a Expressão e Educação Dramática passaremos, agora, para a **Expressão e Educação Musical**.

A Expressão e Educação Musical é, tal como as outras expressões, tida como algo que serve para ocupar o tempo das crianças, daí quando as crianças estão a ouvir/cantar música e a expressar-se corporalmente através desta julga-se, muitas vezes, que não estão a aprender nem a desenvolver qualquer competência. No entanto, esta forma de expressão revela-se promotora de inúmeras aptidões nas crianças. Nas palavras de Willems (1970: 11), a música promove o «impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora».

A música também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sócio-afectivo das crianças. Ela ajuda a desenvolver aptidões sociais, como espírito de equipa e de grupo, educa a atenção, a concentração, a audição interior, a aquisição de vocabulário, a sensibilidade e a criatividade, é a chamada «Educação pela Música».

Na «Educação pela Música» o objectivo principal é o desenvolvimento da criança como pessoa e como ser social, proporcionando-lhe meios para satisfazer as suas

necessidades, sobretudo as necessidades de exploração e de integração no mundo sonoro e as necessidades de livre expressão e criação. Não interessa que a criança fique a saber música ou a tocar qualquer instrumento, ou seja, não interessa a aprendizagem da música em si, interessa sim que a criança consiga exprimir-se e criar, utilizando a música e instrumentos do modo que melhor estes a satisfaçam neste campo. Consequentemente, este ensino de valores e ideias desenvolve nas crianças variadas competências que vão, de certa forma, condicionar os factores da sua personalidade (sensorialidade, atenção, percepção, memória, emoções, sentimentos, sociabilização, etc.). Tal como Sousa (2003c:20) defende: «Não interessa o ensino do saber, mas a formação do ser».

A música constitui, também, regra geral, uma oportunidade das crianças dançarem.⁵ «A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças exprimam a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música. A dança pode também apelar para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum».

Qualquer uma das disciplinas ligadas às expressões artísticas utiliza, várias vezes, como suporte da sua aprendizagem o jogo, já que este se revela portador de inúmeras potencialidades para o desenvolvimento da criança, uma vez que de uma forma lúdica e divertida esta vai inconscientemente desenvolvendo competências que a levarão a atingir o patamar seguinte do seu processo de aprendizagem. Mais do que no 1.º Ciclo, os jogos adquirem especial relevância e utilização durante o Pré-Escolar, como refere Zabalza (1998: 83) «na escola infantil, o jogo constitui a ocasião propícia para a *socialização e aprendizagem*, capaz de fornecer à criança os componentes culturais (simbólicos e materiais) necessários para conhecer, adquirir intimidade e dominar a futura cultura dos alfabetos *eletrônicos*». O jogo revela-se, então «como um terreno fértil para “cultivar” os processos cognitivos, estéticos, ético-sociais e existenciais do sujeito em idade evolutiva». As vivências lúdicas às quais as crianças são sujeitas surgem como «mediadoras de uma cultura antropológica que podemos chegar a conhecer-socializar-reinventar-avaliar somente de uma forma: observando-a, tocando-a, modificando-a, transfigurando-a com a *acção direta* e com uma imaginação capaz de viajar nos braços da “fantasia”».

Como pudemos acabar de perceber, a criança aprende, por excelência, interagindo com o meio, com os materiais e tirando partido de todas as experiências que este contacto

⁵ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: 64

proporciona. Ora, a **Expressão e Educação Plástica** é, sem dúvida, uma das áreas fundamentais que promove este tipo de conhecimento. E é a partir das experiências que adquire ao manipular diferentes materiais e técnicas de expressão que a criança vai desenvolvendo conceitos e comunicando as ideias que tem do mundo. Ao manipular e ao transformar materiais, aumenta o seu conhecimento, transmite sentimentos e desenvolve o raciocínio. A Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2006: 89) promulga esta mesma ideia quando nos diz que «a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade».

Através das Expressões podemos, nas nossas salas de aula, dar ênfase à actividade natural das crianças (energia, liberdade, imaginação, criatividade), promovendo o diálogo e levando-as a adquirir novos hábitos de socialização, fazendo com que elas aprendam a relacionar-se, a respeitar-se e a dialogar umas com as outras. Segundo Gonçalves, citado por Sousa, (2003c: 169) «através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações».

Para além disso, há a considerar que a manipulação exercita a coordenação visuomotor e ajuda a criança a perceber conceitos abstractos a partir de expressões concretas. Através da exploração de diferentes materiais e ao pintar, modelar, escrever, calcular a criança está a utilizar a criatividade e a liberdade de expressão contribuindo para aprendizagens integradas do domínio afectivo, cognitivo, social. Ao desenvolvermos as capacidades corporais dos alunos estamos automaticamente contribuindo para a desinibição dos mesmos, levando-os a encontrar a sua própria expressividade, o seu campo de expressão, a sua sensibilidade, imaginação e sentido estético. Com tudo isto, a criança assume o seu desenvolvimento e a educação completa nas vertentes do saber fazer (experiências) saber (ideias e conceitos) e do saber ser (atitudes).

A Expressão e Educação Plástica promove, também, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas visuais. A partir desta, o aluno está implicitamente a desenvolver as capacidades de resolução de problemas matemáticos; ao reflectir sobre um assunto que se propõe desenhar está a desenvolver capacidades narrativas que lhes são úteis para a

aprendizagem da escrita ou para o desenvolvimento da oralidade; ao construir fantoches ou bonecos está a definir um aspecto físico e uma personalidade.

Por último exploraremos as potencialidades da **Expressão Motora** (Pré-Escolar) e da **Expressão e Educação Físico-Motora** (1.º Ciclo do Ensino Básico) no desenvolvimento da criança.

Ora, desde a sua concepção, o indivíduo adquire, ou aprende diversas funções motoras que levarão o seu organismo a atingir a maturidade. Através do seu próprio movimento, a criança vai desenvolvendo os seus processos motores. A Educação Infantil é o primeiro e decisivo passo para se atingir a continuidade do ensino com produção e eficiência desejáveis, tendo como objectivo principal o desenvolvimento da motricidade global, que é caracterizado pelo prolongamento de experiências de movimentos básicos, facilitando a escolaridade da criança e incorporando-se directamente noutras fases de desenvolvimento ao longo da vida. É durante a educação infantil que a criança se serve do corpo para ir tomando consciência do mundo que a rodeia. É a chamada «aprendizagem pela acção», expressão adoptada por High/Scope, que se define «como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias, acontecimentos, constrói novos entendimentos». (Hohmann & Weikart, 2004:22) Ou seja, o corpo é meio primordial de que a criança se serve para tomar conhecimento do mundo. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997: 58) «o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem».

Portanto, sendo que é durante esta etapa que se acentua o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou seja, é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo, por isso, imperativo que durante esta fase se criem as condições necessárias que permitam à criança continuar a aprender pela vida fora. É basicamente necessário que ela aprenda a aprender.

Esta aprendizagem é, necessariamente, continuada pela criança ao longo da sua incursão pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico, etapa, igualmente, fundamental na aquisição e desenvolvimento de capacidades psicomotoras, cognitivas e sociais que contribuirão para o seu desenvolvimento a todos os níveis. Ao contrário do que se pode pensar a Educação-Física, para além de promover a actividade física, a qualidade de vida, da saúde e do bem-estar das crianças, aspecto cada vez mais importante e decisivo nos dias que correm, já que as crianças,

levam uma vida cada vez mais sedentária, pois passam grande parte do seu tempo, senão todo o seu tempo livre em casa à volta do computador, dos jogos de *playstation* entre outros, é também altamente essencial e promotora do desenvolvimento de capacidades e competências que precedem e são necessárias a futuras abordagens e aplicações em outras áreas do Programa do 1.º Ciclo. Esta é, de facto, uma área crucial no panorama do 1.º Ciclo, sendo por isso considerada «uma componente inalienável da Educação». A Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico promulga esta mesma ideia, pois segundo este Programa «o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Assim, a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação». (DEB, 2006: 35)

Quando falamos em Expressão Motora ou em Educação Físico-Motora não podemos deixar de falar em movimento, já que este é o principal instrumento da Educação Física. «O movimento é o centro activo da vida das crianças». (Condessa, 2006a: 11) Toda e qualquer expressão motora comporta movimento, sendo que este é o denominador comum dos diversos campos sensoriais. Segundo Condessa (2006b: 38) o movimento «consiste em qualquer deslocamento ou alteração do corpo que se pode iniciar, esboçar e terminar sem resultar numa forma. Só pela integração de sequências significativas e finalizadas é que os movimentos alcançam algum sentido». O movimento é tido por esta autora como um forte impulsionador da imaginação e da criatividade da criança. Ao analisarmos a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora, podemos verificar que todos os conteúdos programáticos expressos comportam, como é natural, o movimento. No entanto, se formos pensar em movimento criativo os conteúdos reduzem-se para áreas como a patinagem ou as actividades rítmicas expressivas. Como actividades rítmicas expressivas nós temos, principalmente a dança, que de acordo com Sousa (2003b: 114) «é constituída por propostas de movimento lúdico-expressivo-criativo, com o objectivo, não de se ensinar a dançar, mas de promover o desenvolvimento integral da criança». É a chamada dança educacional. É um tipo de dança, no qual a preocupação não é elaborar movimentos perfeitos nem aperfeiçoar o desempenho tendo em vista uma actuação pública, o que interessa, de facto, é que ao dançar a criança expresse e liberte as suas emoções e sentimentos sob a forma de movimentos e que isso contribua, significativamente, para um desenvolvimento equilibrado da sua personalidade. Ao dançar, a criança «descobre e vivencia

novas formas de expressão e de criação de movimento, estendendo estas descobertas à conquista da sua noção de corpo, do seu equilíbrio estático e dinâmico, estruturas práticas, organizações espaciais e temporais, representações cognitivas». (*ibidem*)

Para terminar este momento dedicado às expressões artísticas e relacionando com o que já tivemos a oportunidade de enunciar acima acerca da interdisciplinaridade, nada como utilizar a dança educativa, já que esta pode considerar-se, de acordo com Sousa (*ibidem*), «como a mais global das formas de educação pela arte». Ao dançar, a criança poderá estar, em simultâneo, a desenvolver a expressão dramática, a expressão musical, a expressão verbal e a expressão plástica.

1.3. O Educador e o Currículo

Já aqui foram enunciados vários intervenientes e vários aspectos a ter em conta durante todo o complexo processo de ensino-aprendizagem, no entanto ainda não tivemos a oportunidade de destacar um dos principais responsáveis pelo dito processo, ou seja a escola, já que é nesta instituição que tudo acontece.

Esta instituição é também a grande responsável por gerir e fazer cumprir o currículo, já que lhe cabe decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, ou com que resultados. Zabalza (1994:45) diz-nos que «a escola constitui o agente unitário do desenvolvimento curricular» e Roldão (1999: 26) adianta que o currículo é «o núcleo definidor da existência da escola».

O currículo é um dos factores que maior influência possui na qualidade do ensino, já que o ensino gira à volta de tudo aquilo que é proposto pelo currículo e quanto mais contextualizado, diferenciado, flexível e adequado ele for maiores serão as possibilidades de se proporcionar aos nossos alunos um ensino de qualidade.

Convém, então aqui explicitar do que se trata quando falamos de currículo. Não existe uma noção delimitada de currículo, mas sim tantas quantas as perspectivas adoptadas, tendo em conta as pressões da época exigindo-se, assim à escola que as estructure, organize e proporcione. Roldão (1999: 24), na sua perspectiva de currículo, refere este aspecto de contextualização com a actualidade vigente que este deverá possuir, pois segundo a autora o currículo é «em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar». Pelo contrário, Zabalza (1994: 12) não menciona esta preocupação de contextualização do currículo e foca a sua atenção nos conhecimentos e habilidades que se

esperam ser atingidos pelos indivíduos. Ora, nas palavras deste autor o currículo é o «conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano».

Já Ribeiro (1998: 13) cita vários autores para nos dar a conhecer as «concepções típicas» de currículo. Ora, a primeira definição é de Foshay (1969), para este autor o currículo define-se como «o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob orientação da escola»; a segunda definição pertence a Saylor (1966) e diz-nos que o currículo «engloba todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola»; a terceira definição é nos dada por Phenix (1958), sendo que o currículo é visto por este autor como «o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, quando e como se ensina»; por fim temos a perspectiva de Johnson (1977), na qual o currículo é visto como «uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelos menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios». Se analisarmos cada uma destas definições, notamos que as duas primeiras, a de Foshay e Saylor, apresentam um traço comum, pois descrevem o currículo como um conjunto de experiências vividas pelo aluno e proporcionadas pela escola, no entanto a segunda definição frisa o facto de as experiências de aprendizagem serem proporcionadas e organizadas pela escola, não focando a experiência vivida pelo aluno. Ora, segundo estas duas definições podemos perspectivar o currículo como o acumular de experiências educativas ou o percurso formativo levado a cabo por um aluno durante a sua estadia na escola. Há um grande enfoque nas experiências formativas a proporcionar aos alunos.

Quanto às definições de Phenix e Johnson, elas levam-nos a um conceito de currículo que refuta o que é entendido nos dois primeiros exemplos, já que ele deixa de ser entendido como um conjunto de experiências educativas e de aprendizagem do aluno para passar a tratar-se de um plano organizativo daquilo que se pretende que os alunos aprendam, portanto um plano de ensino-aprendizagem, no qual estão previstos e organizados, segundo uma sequência, os objectivos e conteúdos a leccionar, bem como os métodos a seguir. A definição de Johnson aponta, ainda o facto de o currículo prever os resultados a atingir, ou seja trata-se também de uma prescrição daquilo que é esperado dos alunos em termos de resultados.

Face a estas concepções de currículo, podemos extrair alguns conceitos de currículo, ora ele é visto como um conjunto de metas e resultados a alcançar, ora ele é visto como um

conjunto de conteúdos a desenvolver, ora ele é visto como um conjunto de experiências formativas de aprendizagem.

Tanner e Tanner (1980), referidos por Ribeiro (1998: 17), espelham uma preocupação em conciliar todos estes conceitos e perspectivas do currículo, demonstrando uma visão eclética daquilo que este se trata. De acordo com estes autores o currículo evidencia o «conjunto de experiências de aprendizagem planeadas bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outros mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais». Vemos, portanto que esta definição congrega, em simultâneo, todas as perspectivas contempladas anteriormente, uma vez que evidencia o currículo enquanto plano de aprendizagens a desenvolver sob a tutela da escola, particularizando os objectivos e conteúdos esperados - os resultados, bem como a progressiva construção do conhecimento tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social dos educandos a quem o currículo se destina.

Tendo em conta as realidades e os contextos a que cada escola está submetida, cabe-lhe a ela e conseqüentemente aos professores fazer uma gestão eficaz do currículo, trata-se portanto de equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas que conduzam a um maior sucesso da escola, fazendo com que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com eficácia. Sendo a escola uma instituição curricular, o projecto educativo de cada uma terá que ser essencialmente um projecto curricular que espelhe as opções quanto às aprendizagens que cada uma queira assumir como prioridades (com base no Currículo Nacional) e quanto aos modos que considera mais adequados para o conseguir com sucesso.

Sendo que os professores são os principais responsáveis pelo modo como concretizam o currículo dentro das suas salas de aula convém aqui explicitar que tipos de decisões terão de ser tomadas, de modo a que os alunos adquiram eficazmente as aprendizagens curriculares. Zabalza (1994: 52) afirma que as decisões adoptadas estão relacionadas com a «*informação* que se [possui] sobre os estudantes, sobre as tarefas e sobre o ambiente da escola ou da turma, das características, sobretudo *cognitivas* e *atitudinais*, dos professores e da forma como ambos os aspectos, informação e processos cognitivos, interagem (isto é, da forma como é manuseada essa informação)». Portanto, as decisões dos professores sobre o modo como desenvolver o currículo dependem de vários factores, sendo que os seus próprios juízos e

crenças acerca dos estudantes, dos conteúdos, das experiências a proporcionar baseiam fortemente as suas decisões.

Tendo em conta os aspectos acima enunciados, cabe ao professor decidir: sobre os objectivos, ou seja, que competências privilegiar, que comportamentos, que pré-requisitos; sobre os conteúdos, que conteúdos seleccionar, que sequência, organização e distribuição temporal lhes dar; sobre os recursos, que meios auxiliares adoptar; sobre as estratégias, ou seja, que ambiente proporcionar, que situações de aprendizagem, que organização de grupo/sala/aprendizagens promover; sobre avaliação, que clima, que provas, que situações de avaliação, o que avaliar, como avaliar, quando avaliar.

Está, então, nas mãos do professor uma panóplia de decisões a tomar, que a seu ver contribuirão para o sucesso educativo dos seus educandos. Todas estas decisões têm de ser tomadas, como é óbvio, num período de tempo que anteceda a sua entrada na sala de aula, constituindo, por isso um marco de referência que guiará a sua acção. Ora, é na planificação que todas as decisões se congregam, ou seja, a planificação adequa os pressupostos do currículo ao contexto onde ela vai ser aplicada. Nas palavras de Arends (1999: 44) «o currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase».

Qual será, então o objectivo da planificação? Por que planificamos? Zabalza (1994: 47) diz-nos que se trata de «converter uma ideia ou um propósito numa acção», já ⁶Escudero (1982) amplia esta visão de Zabalza, pois segundo ele a planificação trata-se de «prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar». A planificação funciona, assim como apoio/orientação e justificação daquilo que o professor decide fazer, trata-se de um marco de referência que guia/orienta as acções no processo de ensino-aprendizagem, bem como revela um propósito, uma intenção, uma meta a alcançar, indicando a direcção a seguir com estratégias que apoiam e facilitam as tarefas e actividades a realizar.

Clark e Yinger (1979), referidos por Zabalza, (1994: 48) apontam alguns dos motivos que levam os professores a planificar. Analisando os motivos expressos por estes autores verificamos que eles se agrupam em três categorias, por um lado temos os professores que

⁶ Referido por Zabalza (1994: 47)

planificam com o objectivo de satisfazerem as suas necessidades pessoais, ou seja, para reduzirem a ansiedade e a incerteza patente no seu trabalho e para se sentirem seguros e confiantes durante o decorrer da aula, por outro temos a planificação vista como um elencar de objectivos, conteúdos, recursos, actividades, etc. a alcançar no processo de instrução e por outro lado, ainda temos um conceito de planificação ligado às estratégias (formas de organização dos alunos, como começar actividades, que tipos de avaliação) de actuação durante a aula.

Para se conseguir uma planificação com qualidade, ou seja uma planificação que corresponda, ao mesmo tempo, às diversidades que o professor vai encontrar na sala de aula e às direcções institucionais (Currículo Nacional, Programa), tendo sempre como objectivo prioritário o sucesso dos educandos, há que ter em conta alguns aspectos. Um dos aspectos a considerar na elaboração de um plano é a sua adequação, já que este deve estar adequado ao contexto da aula, ao nível etário dos alunos e à comunidade educativa; a flexibilidade também deverá estar presente, pois permite ao professor inserir novos elementos, mudar o rumo se, assim, o exigirem as necessidades ou os interesses do momento, segundo Zabalza (1994: 55) «poucos são os que defendem modelos de planificação rígidos e prescritivos em que tudo é muito previsto, restando pouca margem para o imprevisto», este autor refere-se aos professores mais experientes quando nos diz que segundo estes «uma planificação nestes moldes é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se»; outro aspecto é a continuidade e sequencialidade, ou seja, deve haver uma articulação sequencial entre as diversas unidades que o professor se propôs leccionar, bem como dos propósitos, conteúdos e actividades a desenvolver na unidade; a precisão e clareza são outros aspectos essenciais para a qualidade de um plano, já que todas as unidades, conteúdos, propósitos e actividades devem ser explícitos, ou seja, devem ser apresentados de uma forma clara e precisa, não dando azo a ambiguidades; por último, um plano deverá reger-se pela coerência entre os diversos elementos que o compõem.

Continuando o nosso enfoque na planificação, urge debruçarmo-nos agora sobre os ciclos de planificação, ou seja, para que períodos de tempo é que os professores planificam. Yinger (1995), referido por Arends (1999), aponta-nos dois tipos de planificação: as de curto e as de longo prazo.

Por planificações de curto prazo entendem-se os planos diários, planos estes que «esquematisam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os

processos de avaliação» (1999: 59), é portanto um plano bastante detalhado de tudo aquilo que acontecerá na sala de aula, servindo, segundo Yinger, principalmente os estagiários, já que com um plano tão pormenorizado eles poderão seguir à risca tudo aquilo que ele contém.

Por planificação a longo prazo temos as planificações semanais e de unidades, bem como as planificações anuais. De acordo com Yinger, a maior parte das escolas organiza o seu ensino em torno de semanas e de unidades. Entenda-se aqui unidades como o «grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico». (*ibid*: 60) Esta planificação de unidade chega a ser mais crítica do que a diária, pois congrega em simultâneo uma série de objectivos, conteúdos e actividades que o professor tem em mente, determinando o desenvolvimento geral de uma série de aulas durante dias. É por isso que este tipo de planificação «reflecte a compreensão que o professor tem tanto do conteúdo como dos processos de ensino». (*ibidem*) Por último temos as planificações anuais. Yinger diz-nos que a eficácia destas planificações gira à volta da capacidade de incluírem três facetas essenciais. Primeiro, devem relatar temas e atitudes gerais, segundo, deverão conter a matéria a dar e por último, deverão ter em conta os ciclos do ano lectivo, ou seja, adequar os conteúdos e as actividades à fase do ano, ou ao dia da semana em que eles melhor se adequam. Yinger dá-nos um exemplo, afirmando que os professores experientes deverão saber e ter em conta que as unidades novas ou os assuntos importantes não deverão ser apresentados à sexta-feira ou em vésperas de feriados. Ora, são detalhes como este que deverão estar contemplados na planificação anual do professor.

A concepção das planificações também varia conforme a visão que cada professor tem acerca do ensino e da realidade, daí existirem vários os modelos de planificação docente. De acordo com Pacheco (1996: 109) estes modelos não são mais do que «tentativas de explicação da realidade didáctica, prevista e alterada pelo professor». Ora estes modelos vão divergindo tendo por base a perspectiva de ensino que lhe está subjacente.

Um dos modelos que mais influenciou e guiou a planificação do professor, foi, segundo Pacheco (*ibid*: 110) o modelo de Tyler, modelo este centrado nos objectivos a atingir, funcionando estes como ponto de partida de acção do professor. Nas palavras de Pacheco (*ibidem*), uma planificação baseada neste modelo corresponde «à formulação de objectivos precisos, à escolha de meios para alcançá-los e à avaliação dos resultados, comparando-os com os objectivos inicialmente formulados». Trata-se, portanto de uma visão tecnicista do ensino, na qual o professor se limita a seguir linearmente um conjunto de operações cujos resultados estão já especificados.

Já ⁷Taylor refutou o modelo de planificação de Tyler, afirmando que os professores elaboravam a sua planificação tendo por base os seguintes elementos: «1) necessidades, habilidades e interesses dos alunos; 2) conteúdo a ensinar; 3) finalidades do ensino; 4) métodos de ensino».

Pacheco (1996: 111), referindo-se a estudos realizados por Peterson *et al* e Zahoric (1989), adianta, ainda outra forma dos professores encararem a planificação, segundo este autor há professores que valorizam prioritariamente os conteúdos a leccionar, sendo esse o ponto de partida para a sua planificação.

Ora estes estudos comprovam que os professores não seguem uma planificação baseada nos objectivos a atingir, sendo que são os mais inexperientes ou os que se encontram em formação os únicos a adoptarem esta forma de encarar a planificação.

Outra concepção de planificação que vai de encontro àquela em que se privilegiam os objectivos é aquela em que a ênfase é colocada nas actividades ou tarefas de ensino e aprendizagem. Para Pacheco (*ibid*: 112) trata-se de um processo de ensino-aprendizagem muito dinâmico, requerendo, por isso uma planificação bastante aberta e flexível. No entanto, caso os professores adoptem uma orientação rígida, na medida em que não considerem as necessidades individuais da turma, esta concepção torna-se contraproducente.

Roldão (2004: 26-27) dá-nos a conhecer uma outra forma de perspectivar o ensino e consequentemente a planificação que dele fazemos. A autora fala-nos de uma lógica de ensino por competências, não no sentido de colocar mais uma coluna na planificação, na qual se juntam uma ou duas competências do currículo nacional, este ensino por competências tem de ser algo mais interiorizado por parte do professor. Primeiro que tudo trata-se de explicitar e esmiuçar de que maneira é que a aprendizagem deste ou daquele conteúdo, conceito ou técnica será organizado de modo a que «se oriente para a(s) competência(s) pretendida(s)». Portanto há que questionar o «para quê» de cada actividade a realizar tendo sempre em vista a sua utilidade real no sentido de promover a competência pretendida.

Outra das questões importantes a ser aqui enunciada tem a ver com os aspectos que os professores consideram mais importantes aquando da sua planificação, quais serão os aspectos que a integram. Observações levadas a cabo por ⁸Peterson, Marx e Clark (1978) evidenciaram que a primeira preocupação dos professores ao planificar é decidir quais serão os conteúdos a abordar, de seguida dedicam o seu tempo e o seu esforço aos «processos instrutivos», ou seja, nas actividades e estratégias a privilegiar e por último dedicam-se então

⁷ Referido por Pacheco (1996: 111)

⁸ Referidos por Zabalza (1994: 54)

à formulação dos objectivos, contradizendo o esquema habitual de se começar pelos objectivos.

Mas do que estamos a falar quando falamos de objectivos? Ora, segundo Roldão (2004: 21), de uma forma simplificada um objectivo «é aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino aprendizagem, face a um determinado conteúdo ou conhecimento». Ribeiro (1998: 99) corrobora esta visão de objectivos elucidada por Roldão, pois para este autor os objectivos servem para identificar o que «é que os alunos devem aprender», têm portanto a ver com as «finalidades educativas».

Por diversas vezes há uma certa tendência em confundir objectivos com competências, nós próprios, inicialmente, aquando dos nossos momentos de planificação tínhamos uma certa dificuldade em discernir o que era um e o que era o outro.

Roldão (2004: 20) teve a preocupação de fazer a distinção entre competência e objectivo. Para esta autora enquanto o objectivo tem a ver com uma meta de ensino a atingir baseada num conteúdo ou conhecimento, a competência vai mais longe, é algo mais profundo, pois perante uma qualquer situação, o aluno mostra que possui aquela(s) competência(s) quando é capaz de «mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)».

Portanto, o desenvolvimento de uma competência implica processos mais complexos que não se restringem ao demonstrar que se atingiu uma determinada meta previamente proposta. Roldão (*ibid*: 21) assemelhou a aquisição de uma competência a actividades como tocar piano, ou conduzir, por exemplo, já que uma vez adquirida esta competência (tocar piano, conduzir) ela não será esquecida nem perdida, será sim ampliada e consolidada. Ao longo do ensino básico espera-se que as crianças desenvolvam um vasto leque de competências, competências estas previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico. Segundo este documento a competência é entendida como uma junção de conhecimentos, capacidades e atitudes, como um saber *em acção* ou *em uso*. Trata-se, portanto de «promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno». A noção de competência aproxima-se, por isso do conceito de *literacia*, ora a cultura geral que se espera que todos desenvolvam como consequência da sua passagem pelo ensino básico pressupõe a aquisição de um vasto leque de competências. (2001: 9)

Ao planificar o professor utiliza, então diversos elementos do acto didáctico sobre os quais estrutura o modo de intervir no processo de ensino. Já tivemos a oportunidade de explicitar alguns, como é o caso dos objectivos e das competências. Outra das decisões a tomar pelo professor aquando da sua planificação prende-se com o que ensinar, ou seja, tem a ver com os conteúdos.

Ora, segundo ⁹Wulf e Shave (1984) o conteúdo é a «base através da qual as actividades de aprendizagem estão unidas entre si». Já Ribeiro (1998: 123) particulariza a sua noção de conteúdo afirmando que os conteúdos «definem-se como o conjunto de conhecimentos (factos, conceitos, generalizações ou princípios) presentes num plano ou programa de ensino e, em regra, organizados em torno de áreas ou matérias disciplinares». Portanto, toda a tarefa didáctica comporta um conteúdo, aquilo sobre o qual vamos trabalhar. E caberá, então ao professor seleccionar os conteúdos pretendidos tendo em conta um vasto leque de condicionantes.

Na preparação da selecção dos conteúdos, no entender de Zabalza (1994: 118) existem alguns aspectos a ter em conta. Numa primeira abordagem há que ter em conta a literatura especializada, ou seja, convém rever livros, publicações ou tratados gerais que abordem o tema, de forma a que o professor esteja a par das alterações ou novidades que tenham ocorrido, principalmente se se trata de um tema anteriormente trabalhado, já que não se justifica começar do zero, como se nada ainda tivesse sido feito.

Outro dos aspectos a considerar é a identificação dos conteúdos axiais, ou seja perceber o que é fundamental e o que será acessório, bem como as relações existentes entre os diversos pontos-chave da temática.

Ribeiro (1998: 128) também nos adianta alguns dos aspectos a considerar na selecção dos conteúdos. Um desses aspectos prende-se com a «validade e significado dos conteúdos no conjunto do universo cultural disponível, em termos da sua importância actual e futura», portanto temos de ter em conta a actualidade e perdurabilidade daquilo que se vai ensinar. A «relevância social» dos conteúdos a seleccionar aparece, na medida em que há que ter em conta as realidades culturais e sociais do contexto educativo em que nos encontramos, para que os conteúdos se adequem de maneira imediata e também mediata, ou seja, possibilitem uma adaptação flexível a mudanças e situações futuras. Outro aspecto a ter em conta na selecção dos conteúdos é a «adequação à experiência e capacidade dos alunos», portanto há que considerar o nível de desenvolvimento e as aprendizagens anteriores dos alunos, outro

⁹ Referidos por Zabalza (1994: 117)

aspecto que complementa este prende-se com a «relevância e significado pessoal» dos conteúdos face aos interesses dos alunos, ou seja, temos também de ter em atenção os gostos e interesses dos alunos e tentar perceber que conteúdos lhes despertarão mais interesse, motivação e curiosidade de aprender.

Ora estes aspectos aqui referidos não esgotam, como é natural, o amplo leque de justificações para a selecção dos conteúdos, no entanto parece-nos que estes se revelam essenciais, contribuindo, desta forma para uma tentativa de melhorar e assegurar o sucesso dos nossos alunos.

A forma como colocamos em prática os conteúdos seleccionados, ou seja, as estratégias, as actividades e as experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos, também são um dos elementos fundamentais a serem previstos, organizados e concebidos pelo professor aquando da sua planificação. Nas palavras de Ribeiro (1998: 149) a selecção e organização de estratégias e actividades de ensino-aprendizagem «tornam-se imprescindíveis, quando se pretendem alcançar objectivos de ensino que ultrapassem a mera aquisição de conteúdos cognitivos e envolvam uma gama variada de operações intelectuais, aptidões, técnicas ou atitudes a desenvolver de forma sistemática e sequencial». Ora as estratégias e actividades de ensino-aprendizagem quanto mais ricas e diversificadas forem, tendo por base os objectivos e competências desejados, mais sucesso terão os nossos alunos, já que muito deste sucesso depende dessa mesma selecção e organização.

Uma das estratégias utilizadas pelos professores diz respeito aos modelos de ensino que eles adoptam consoante os diferentes climas educativos que pretendem proporcionar aos seus alunos para se desenvolverem e aprenderem. De acordo com ¹⁰Joyce e Weil (2000) um modelo de ensino é «um plano estruturado que pode ser utilizado para configurar um currículo (um plano de estudos a longo prazo), construir materiais didácticos e orientar o ensino» e que, no fundo, cria determinado «ambiente para a aprendizagem» de determinado tipo poder ocorrer. Os modelos de ensino representam, por isso, diferentes alternativas de estruturar e sequenciar o ensino-aprendizagem consoante os objectivos de ensino, os alunos, o contexto e a circunstância.

Sendo assim, os autores acima citados definiram quatro modelos de ensino diferentes, que se enquadram em quatro orientações curriculares e pedagógicas dominantes no panorama educacional. O primeiro modelo é o «modelo humanista», modelo este centrado no desenvolvimento pessoal e autónomo do educando, desempenhando o professor um papel de

¹⁰ Referidos por Ribeiro (1998: 151)

facilitador das aprendizagens mediante um ensino negociado, no qual a sequência e ritmo de progressão está sob o controlo do aluno. Já no segundo modelo, o «modelo social» a atenção está focada na interação social, valorizando-se, por isso, as relações entre o grupo e o educando, neste modelo o professor é tido como o líder de grupo, organizando com os seus alunos democraticamente as situações de ensino-aprendizagem, favorecendo o trabalho de pesquisa e a solução de problemas em grupo. O terceiro modelo, o «modelo cognitivo» centra a sua actuação nos processos de aquisição e processamento de informação, o professor funciona como um transmissor da informação e mestre do processo de investigação, a sequência e ritmos de aprendizagem são mais firmemente impostos e controlados pelo professor neste modelo. O último modelo referido por Joyce e Weil é o «modelo comportamental», este é um modelo baseado na «análise de processos psicológicos de modificação de comportamentos humanos, mediante a decomposição das tarefas de aprendizagem em séries sequenciais e segmentadas de comportamento, controlando as condições externas de aprendizagem», ora assistimos aqui a um modelo que tem em conta o comportamento de cada aluno e organiza e sequencializa cada actividade tendo por base esse mesmo comportamento, deste modo cabe a professor identificar e sequenciar os objectivos, diagnosticando as aptidões dos alunos face aos objectivos propostos e avaliar os resultados de cada aprendizagem.

Portanto, há que ter em mente que os modelos de ensino não funcionam como uma colecção de métodos e técnicas independentes, mas sim como estratégias organizadas e estruturadas tendo por base princípios educacionais, organizando a acção do professor e dos alunos, bem como as situações e ambientes de aprendizagem proporcionados.

Para fechar o campo de decisões do professor aquando da sua planificação, temos, por último, mas não menos importante a avaliação.

De acordo com o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, a avaliação é «um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico».

Deste modo, a avaliação é um elemento integrante e regulador de toda a prática educativa. Segundo o Despacho Normativo nº 30/2001, de 22 de Junho, que regula o sistema de avaliação do ensino básico, a avaliação possui as seguintes finalidades:

- «Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente, quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- Certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico;
- Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento».

Apesar de representar um grande peso, ou por representar um grande peso no processo educativo, a avaliação tem sido alvo de constantes polémicas e controvérsias. São vários os autores que nos falam desta ideia de confronto. Zabalza (1994: 219) diz-nos que a avaliação converteu-se num «autêntico campo de confrontação, tanto ideológica como técnica», adiantando dois pontos de vista que se opõem, pois, por um lado existem os que consideram que «nela [avaliação] se concentram todos os “diabos” da esfera educativa», sendo que esta é repressiva, um instrumento de poder, memorística, conservadora e autoritária, afectando negativamente a personalidade e o desenvolvimento intelectual das crianças, por outro lado a avaliação é tida como a «peça-chave do ensino instrutivo», já que é fundamental para os professores, quer para manter a ordem na aula, quer para apreciar os resultados dos processos instrutivos, quer para classificar os alunos. Para além do mais, Zabalza diz-nos que a avaliação é uma própria exigência social sobre a escola.

Enquanto Zabalza nos mostra as duas faces da avaliação, Arends (1999: 227) apresenta apenas a visão negativa que é feita desta. Segundo este autor as classificações, de acordo com alguns, «desumanizam a educação e estabelecem desconfiança entre professores e alunos», bem como o acto de classificar e comparar é visto como conducente a uma «ansiedade disfuncional e a uma baixa auto-estima para os que recebem notas mais baixas».

Ora cabe, então ao professor gerir todas estas controvérsias e tentar avaliar os seus alunos da forma mais correcta e objectiva possível, procurando sempre o seu sucesso educativo. Zabalza (1994: 219) afirma que para «ser professor à altura da época, capaz de responder satisfatoriamente às necessidades que a escola deve satisfazer, e inquieto a nível profissional, tem que ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo repertório de técnicas para as efectuar».

E para proceder a «boas avaliações», no entender de Zabalza (*ibid*: 220), devem existir duas dimensões no momento em que avaliamos. Por um lado a «medição» e, por outro a «valoração». Portanto, quando avaliamos estamos simultaneamente a fazer uma medição, já que podemos verificar em que estado se encontra o objecto ou situação que queremos avaliar e a fazer uma valoração, na medida em que comparamos os dados obtidos na medição com os parâmetros previamente definidos que indicam o como «deveria ser» dessa situação. Quer uma, quer outra dimensão é essencial para a existência de uma boa avaliação, senão vejamos, uma avaliação sem valoração «ficaria reduzida a uma mera medição “descontextualizada”», já que não teria em conta o contexto curricular em que esta acontece, já uma avaliação sem a medição reflectiria apenas uma «opinião subjectiva», a mera percepção do professor, sem ter em conta os dados objectivos em que todo o processo de avaliação se deve apoiar.

Arends (1999: 229), dá-nos, também a sua visão acerca da avaliação. Para este autor, a avaliação consiste num «largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula».

De acordo com o autor esta informação pode ser recolhida de duas maneiras diferentes, ora de uma maneira informal, ora de uma maneira formal. Por maneira informal entendamos, por exemplo, as observações realizadas durante as aulas e as trocas verbais, por maneira formal temos os trabalhos de casa, os testes, os relatórios escritos, as fichas de trabalho. Vista deste prisma, a avaliação pode ser entendida como recolha e síntese de informação, no entanto ela não se restringe a este facto e pode também ser vista como um processo de «fazer julgamentos, atribuir valor e decidir sobre esse valor». A atribuição de notas é uma forma deste tipo de avaliação. Por exemplo, um teste faz parte do primeiro tipo de avaliação enunciado, uma vez que tem o objectivo de recolher informação acerca daquilo que o aluno sabe, quando a este teste se atribuiu uma nota, passamos a estar num acto avaliativo do segundo tipo enunciado, pois o professor atribui um determinado valor tendo em conta a informação recolhida através do teste.

Retomando as percepções que os professores têm acerca da avaliação, Roldão (2004: 39) também foca a negatividade com que ela é vista pelos professores quando nos diz que ela «surge como uma entidade mal amada, o “mal” necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar, se nos dispensassem de a desempenhar...». A mesma autora questiona-se sobre os motivos que levarão os professores a encararem a avaliação como algo tão negativo, julgando dever-se a um «raciocínio algo falacioso» por

parte dos professores, bem como «um sentido ambíguo da profissão» e um «entendimento um pouco redutor do conceito».

A avaliação está ainda muito ligada à dimensão classificativa, quando ela é, na verdade, muito mais abrangente, não se limitando, por isso, a conceitos como sancionar ou julgar. Hoje em dia há uma preocupação exagerada com as classificações obtidas, contrastando com a pouca ou nenhuma preocupação em comprovar e traduzir a nota obtida em saberes reais. Segundo Roldão (*ibid*: 40) «o que “conta” é a obtenção do acesso que a nota proporciona, e que nunca mais é posto em avaliação...». Voltamos aos objectivos e às competências, pois um aluno pode ter atingido os objectivos de um determinado conteúdo ou de uma determinada disciplina e é-lhe dada a nota, basicamente, consoante a classificação do(s) teste(s) que reflectiu que o aluno atingiu os objectivos propostos, contudo pode não ter adquirido as competências necessárias a uma posterior mobilização de conteúdos que digam respeito ao tal conteúdo ou à tal disciplina. A autora afirma que a avaliação vai muito mais além do que «dar uma nota». «Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução». Portanto, não podemos entender a avaliação traduzida numa nota final, pois ela deverá contemplar os processos de toda e qualquer aprendizagem, de modo a ir acompanhando e melhorando, se for necessário, o desempenho dos alunos. Trata-se de perspectivar a avaliação não, unicamente com um «fim», mas como um «meio».

Ora existem duas formas de avaliação bastante em voga que reflectem a visão da avaliação como um meio e como um fim. Falamos da avaliação formativa e da avaliação sumativa. São duas formas de avaliação que servem propósitos diferentes. A avaliação formativa tem, segundo Leite e Fernandes (2002: 41), três ideias-chave, no cerne da sua concretização e prática. São elas: «regular (processos); reforçar (êxitos); remediar (dificuldades)». Estes três eixos implicam, assim que se recorra a procedimentos que reflectam o que é realmente importante aprender, situar o aluno face às aprendizagens pretendidas, identificar as dificuldades sentidas, caso necessário, e tentar remediá-las, bem como enaltecer e enriquecer as aprendizagens efectuadas. Esta visão da avaliação formativa vai ao encontro do que nos disse Roldão anteriormente, pois esta autora focou, também aspectos como os processos através dos quais se conduz a aprendizagem, bem como da função reguladora que a avaliação deverá prezar. A avaliação formativa ao regular as aprendizagens efectuadas na escola adquire também um papel informativo, já que dá a conhecer ao aluno, aos pais, aos

professores e a outros intervenientes a qualidade do processo educativo, bem como o estado do cumprimento dos objectivos do currículo. Serpa (2010: 77) partilha, também, a ideia de que a valorização da avaliação formativa «contribui para o desenvolvimento de modelos de avaliação centrados na análise dos processos de aprendizagem e respectiva auto-regulação pelo aluno». De facto, o maior mérito da avaliação formativa está no acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno e ao professor identificar aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas.

Já a avaliação sumativa tem um propósito diferente. Enquanto a formativa tem como objectivo acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo a identificar e colmatar possíveis dificuldades, a sumativa tem como principal função «classificar os alunos no final de um período de formação» recorrendo a «instrumentos e a procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese». Leite e Fernandes (2002: 43) É, portanto um tipo de avaliação que se presta à classificação, reduzindo-se a um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos.

Nas palavras de Serpa (2010: 35), a avaliação sumativa «determina se o aluno domina ou não os aspectos considerados relevantes ou significativos do programa e se sabe integrá-los, no quadro referencial ligado ao respectivo programa de ensino», a mesma autora adianta ainda que a avaliação sumativa «não está obrigatoriamente associada à atribuição de notas e pode desempenhar um papel de ajuda à aprendizagem do aluno». Assim sendo, não podemos afunilar a avaliação sumativa, unicamente, na atribuição de uma classificação, já que ao resumir a informação disponível e ajuizando o processo realizado pelo aluno no sentido de conhecer resultados já recolhidos em avaliações formativas anteriores, a avaliação sumativa fornece indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino, contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.

Apesar da forma negativa com que muitos professores encaram a avaliação, ela é, de facto, uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objectivo da escola, ou seja, a progressão e o sucesso dos alunos.

2. Processo de Estágio

2.1. Enquadramento do Estágio

Este capítulo dedicado ao processo de estágio contará com a descrição do mesmo, ou seja, em que moldes é que este ocorreu, onde ocorreu, quais foram os intervenientes, que momentos foram privilegiados, em que consistiram esses momentos, bem como uma análise e reflexão sobre alguns deles.

Sendo que foram dois estágios pedagógicos distintos, na medida em que um ocorreu no Pré-Escolar e outro ocorreu no 1.º Ciclo (3.º ano) achei pertinente contextualizar tanto um nível de ensino como o outro. Para que um professor consiga adequar todas as suas decisões pedagógicas a todos os seus alunos com o intuito do sucesso destes há que ter sempre em conta o contexto onde a escola se insere, as potencialidades e disponibilidades da instituição, bem como algumas características do grupo/ turma no qual se vai trabalhar. Deste modo, procedeu-se a uma caracterização da escola e do meio envolvente, bem como do grupo/ turma. Refira-se que os dois momentos de estágio foram realizados na mesma escola.

Ora a recolha de todas estas informações, bem como de outras que foram sendo necessárias durante o nosso processo de estágio, fez-se através de vários documentos disponibilizados pelas educadoras/professoras cooperantes, assim como de outras fontes consideradas relevantes. Tivemos, então, a oportunidade de proceder a uma análise documental, que consistiu na consulta do Projecto Educativo de Escola (PEE), do Projecto Curricular de Turma (PCT), do Plano Anual de Actividades (PAA), dos Processos Individuais e Planos Educativos Individuais (PEI) de algumas crianças, das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e da Orientação Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Utilizámos ainda, durante o nosso estágio, como procedimento metodológico complementar a observação participada da turma (em alternância com a responsabilização pela docência), a resolução de problemas, o debate no estudo de temas específicos, a troca de saberes e de experiências, em sessões com todos os núcleos, as reflexões sobre as metodologias utilizadas ou a utilizar e sobre a elaboração e utilização dos materiais educativos. Refira-se que a observação é um excelente método para o professor se aperceber dos comportamentos dos seus alunos e tomar consciência do funcionamento da sala de aula. Nas palavras de Estrela (1986: 62) a observação permite que o professor se torne «mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação», o autor refere ainda que a observação ajudará o professor a «reconhecer e identificar fenómenos;

apreender relações sequenciais e causais; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre a teoria e a prática».

Retomando os momentos de estágio e a forma como estes decorreram podemos começar por dizer que ambos se iniciaram com uma reunião, na universidade, na qual estavam presentes os formandos e as orientadoras de estágio. Nesta reunião procedeu-se ao sorteio das escolas e dos grupos/ turmas pelos estagiários, bem como à análise detalhada dos programas das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II. Como componente de avaliação das disciplinas, para além de outros aspectos, foi-nos proposto que elaborássemos um Projecto Formativo (anexo I e II) respeitante a cada um dos estágios, sendo assim os parâmetros a incluir no projecto, tal como as orientações para a sua execução foram aspectos discutidos nesta mesma reunião.

Ora este projecto tratou-se de um plano de formação e intervenção pedagógica, surgindo como um ponto de partida para a nossa intervenção na sala de actividades do Jardim de Infância e na sala do 3.º ano com o qual trabalhámos, bem como, na escola da qual elas fazem parte. Este projecto tinha como intenção reflectir o modo como nós estagiários entendíamos a realidade da escola na qual iríamos intervir, assim como as nossas intenções de intervenção, quer a nível lectivo, quer a nível extra-lectivo. Note-se que se tratou de um documento em permanente construção já que foi nele que nos baseámos para desenvolver a nossa prática educativa.

Depois de um dia dedicado à abordagem destas questões iniciais, foi-nos dado um dia (2 de Fevereiro de 2010), no caso do Pré-Escolar para observarmos o grupo de crianças e três dias (20, 21 e 22 de Setembro de 2010) para a observação da turma do 1.º Ciclo. Para uma intrusão progressiva na turma, seguiram-se momentos dedicados à intervenção sob a responsabilidade dos formandos e da educadora/professora cooperante. Enquanto que no Pré-Escolar esses momentos decorreram durante dois dias (8 e 9 de Fevereiro de 2010), no 1.º Ciclo foram-nos disponibilizados três dias (27, 28 e 29 de Setembro de 2010). Refira-se que foi durante estas primeiras abordagens e contactos com a escola e com o grupo/turma que tivemos a oportunidade de recolher os dados (observação e análise documental) que nos permitiram elaborar o Projecto Formativo, como também analisar e perceber o funcionamento do grupo/ turma, as suas rotinas, os seus horários, as suas principais dificuldades, os seus interesses e gostos. No caso do 1.º Ciclo foi elaborado um questionário com o intuito de

perceber os gostos e interesses das crianças, sendo assim a análise das respostas obtidas foram integradas na parte do relatório em que descrevemos e caracterizamos a turma.

Esta observação e recolha de dados inicial revelou-se bastante proveitosa para nós enquanto futuros educadores/professores do grupo/turma em questão, pois permitiu-nos fazer a nossa própria leitura acerca das crianças, e das suas principais necessidades e potencialidades, de modo a podermos organizar e estruturar as nossas planificações (principalmente as primeiras) tendo em conta as especificidades do grupo/turma, sempre numa tentativa de superar dificuldades, potencializar gostos e interesses, contribuindo, desta forma, para o sucesso educativo das crianças.

Prosseguiu-se depois com os momentos de planificação, intervenção e reflexão semanal. No Pré-Escolar os momentos de planificação ocorreram todas as quartas-feiras durante o período da manhã, na universidade, estando presentes os formandos e as orientadoras. Trataram-se de momentos bastante ricos, uma vez que a partir dos depoimentos dos colegas, das advertências e sugestões das orientadoras, do debate que se gerava em torno das actividades a desenvolver na prática pedagógica, fomos reflectindo e tirando partido para as nossas intervenções de todas as achegas que surgiam nestes dias de planificação do processo educativo. A intervenção ocorria todas as segundas e terças-feiras, durante todo o dia (9h às 15h), exceptuando a semana pedagógica onde a intervenção decorreu durante toda a semana, sendo que às terças-feiras, após o término das aulas tínhamos um momento de reflexão conjunta na escola, na qual participavam os formandos, as educadoras cooperantes e a orientadora da universidade. Outro dos momentos de extrema importância e relevância durante o nosso estágio, já que se tratava de um espaço de partilha de experiências, em que os formandos ao escutarem as experiências dos colegas que tinham estado a intervir nessa semana tinham a possibilidade de transpor muitas das indicações, das atitudes, das tarefas para a sua prática futura. Tal como nos foi dito por Zeichner (1993), na página 16 do capítulo anterior, os momentos de reflexão são de facto importantíssimos na vida de qualquer professor, já que «expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas» tendo, por isso, também a vantagem de tirar partido das experiências dos colegas e transpô-las na sua própria acção futura.

No 1.º Ciclo o estágio decorreu, basicamente, nos mesmos moldes, ou seja, com os mesmos momentos (planificação, intervenção e reflexão). O que variou foram os dias, já que no 1.º Ciclo tínhamos três dias de intervenção (Segunda, Terça e Quarta-Feira), a planificação

acontecía à Quinta-Feira de manhã e a reflexão, na escola, acontecia à Quarta-Feira das 16h às 17h30. No entanto, após o início do estágio surgiu a necessidade de se atribuírem mais horas ao momento de planificação. Assim sendo, na Quarta-Feira à tarde em vez dos estagiários irem leccionar para a escola dirigiam-se para a universidade para planificarem a semana seguinte.

Como já tive a oportunidade de referir os momentos de planificação revelaram-se muito proveitosos para o nosso crescimento enquanto estagiários em processo de formação. Ao enunciarmos o tipo de actividades e estratégias que estávamos a pensar utilizar, proporcionávamos a todos os colegas e às orientadoras de estágio um momento de discussão, de partilha e confronto de ideias de modo a que a actividade ou estratégia a ser implementada na escola com as crianças fosse o mais pensada possível, tendo em conta o grupo de crianças a que se destinavam. Os materiais a ser implementados eram também alvo de partilha e discussão, mas neste caso já não estavam presentes todos os colegas da turma. Quer num, quer noutro estágio, às Sextas-Feiras de manhã as orientadoras estavam disponíveis para nos receber e dar o seu parecer acerca dos materiais, ou para nos darem algumas indicações sobre as planificações escritas.

Convém enfatizar o facto de que os estágios funcionaram com pares pedagógicos, ou seja um par de estagiários por cada grupo/ turma. Sendo assim, a intervenção acontecia em alternância, ora uma semana intervinha um estagiário, ora uma semana intervinha o outro. Apenas nas últimas semanas de cada estágio a planificação e intervenção foi feita em conjunto. Note-se que cada qual era responsável pela sua planificação e intervenção, no entanto houve sempre um grande sentido de cooperação e partilha, já que nos íamos ajudando mutuamente em tudo o que era necessário.

O quadro abaixo reflecte os dias em que tive a planificação e leccionação à minha responsabilidade, quer no estágio do Pré-Escolar, quer no Estágio do 1.º Ciclo.

Quadro 1 - Calendarização dos Momentos de Leccionação do Estagiário

Pré-Escolar		1.º Ciclo	
Mês	Dias	Mês	Dias
Março	8 e 9	Outubro	12 e 13
	22 e 23		25, 26 e 27

Abril	19 e 20	Novembro	8, 9 e 10 22, 23 e 24
Maio	3, 4, 5, 6 e 7 11 e 17*	Dezembro	6 e 7 13, 14 e 15*

(* Prática da responsabilidade do par pedagógico)

Ora as planificações das nossas intervenções eram entregues todas as Segundas-Feiras antes da nossa actuação e delas faziam parte vários parâmetros a serem enunciados e desenvolvidos. Estando nós em processo de formação, elas revelaram-se excelentes elementos de apoio, suporte e guia de toda a nossa actuação com o grupo/turma. No capítulo anterior, aquando do momento em que falámos da planificação referimos alguns dos motivos que levam os professores a planificar, segundo ¹¹Clark e Yinger (1979). Para além da planificação ser, de facto, um elemento que constou da nossa avaliação nas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, ou seja era imperativo que a fizéssemos, ela tornou-se mais do que um mero elemento de avaliação, uma vez que para nós era vista como um dos principais elementos do nosso processo de estágio. Podemos considerar que tal como referiram os autores acima, a planificação para nós era vista como satisfação das nossas necessidades pessoais, ou seja, reduzia a nossa ansiedade e incerteza, fazendo com que nos sentíssemos seguros e confiantes no decorrer da nossa acção, bem como era, também, um documento onde elencávamos os objectivos, conteúdos, recursos, actividades e estratégias (formas de organização dos alunos, como começar actividades, que tipos de avaliação) de actuação durante a aula.

Portanto, para todas as semanas de intervenção tínhamos de elaborar e apresentar uma planificação. Tendo em conta os tipos de planificação referidos no capítulo anterior, podemos verificar que a nossa planificação tratava-se de uma planificação de «curto prazo», uma vez que planificávamos, apenas para dois ou três dias, sendo que se tratava de uma planificação bastante detalhada de tudo aquilo que aconteceria na sala de aula. Tal como nos disse ¹²Yinger (1995), no capítulo anterior, a planificação a curto prazo trata-se de uma planificação que serve principalmente os estagiários, pois ao revelar-se um plano tão pormenorizado, eles poderão seguir à risca tudo o que ela contém. No entanto, não poderemos nunca pensar que a planificação se trata de uma receita, em que para conseguirmos um óptimo bolo temos de seguir passo a passo cada instrução, às vezes, acontecem imprevistos e somos obrigados a ter

¹¹ Referidos por Zabalza (1994: 48)

¹² Referido por Arends (1999: 59)

de alterar um pouco a receita prevista para podermos ter no final um óptimo bolo na mesma. Ora a planificação tem, por isso de ser flexível, às vezes não podemos seguir à risca tudo o que planeamos, pois acontecem imprevistos que nos fazem alterar aquilo que previamente estava estabelecido. Tivemos a oportunidade de referir Zabalza (1994), na página 40 do capítulo anterior, quando este nos diz que «poucos são os que defendem modelos de planificação rígidos e prescritivos em que tudo é muito previsto, restando pouca margem para o imprevisto», pois «uma planificação nestes moldes é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se». Isso mesmo aconteceu-nos durante o estágio, por diversas vezes tivemos que improvisar no momento, ou levar previamente preparada uma actividade, visto as condições climatéricas não terem permitido efectuarmos a que estava preparada. Noutras ocasiões existiram actividades que devido ao rendimento do trabalho da turma, ou devido a dificuldades que se evidenciaram tiveram de ser delegadas para outro dia ou mesmo extintas, uma vez que não íamos prosseguir com uma outra actividade se a anterior ainda não estava completa. Portanto, é de facto importante que tenhamos uma planificação pormenorizada, elencando todas as actividades, estratégias, recursos, objectivos, competências ou conteúdos, como também é importante que ela seja flexível de modo a que a possamos alterar sempre que a reflexão no decorrer do processo o justifique.

Da nossa planificação tinham, então de constar vários parâmetros. Se consultarmos uma planificação do Pré-Escolar (anexo III) e uma planificação do 1.º Ciclo (anexo IV) verificamos que estas se assemelham em alguns aspectos, bem como divergem noutros. Em ambas as planificações o «Ponto de Partida e Justificação das Opções» e a «Descrição da Sequência Didáctica» são pontos em comum, ou seja, as duas planificações tinham de contemplar estes dois aspectos.

Ora o «Ponto de Partida e Justificação das Opções» trata-se do primeiro momento da planificação, já que é neste momento que enunciamos o estado actual do grupo/turma em relação às aprendizagens que pretendemos efectuar, bem como elencamos alguns dos pré-requisitos necessários para o desenvolvimento das competências pretendidas para a semana em questão. Para além do mais é aqui que justificamos o porquê de se privilegiarem determinadas competências, de utilizarmos determinadas estratégias, determinados recursos ou determinada organização do grupo/turma, tendo sempre por base conceitos e teorias relacionadas com o que pretendíamos desenvolver.

A «Descrição da Sequência Didáctica» reflecte-se nas tabelas que sistematizam nas suas colunas todos os aspectos a ter em conta na planificação. No Pré-Escolar faziam parte da tabela os seguintes aspectos: competências transversais, foco e associadas; actividades; organização do grupo; tempo; recursos e avaliação. Já no 1.º Ciclo os aspectos eram: competências; conteúdos; actividades/estratégias; organização do grupo; recursos e descritores de desempenho/objectivos específicos.

Para além das tabelas, da «Descrição da Sequência Didáctica» fazia parte, também uma descrição pormenorizada e detalhada de toda a actuação, quer do professor, quer do aluno, durante as aulas. Era também momento de contemplar aspectos que não estavam enunciados na tabela. No caso do 1.º Ciclo era neste contexto que se enunciava o tempo previsto para cada actividade, bem como a forma como as crianças seriam avaliadas.

Convém referir que no decorrer do estágio realizado no 1.º Ciclo, a determinada altura deixámos de sistematizar na tabela os aspectos que anteriormente esta continha, ou seja, ela deixou de fazer parte da planificação. No entanto, esses aspectos passaram a vigorar no «Ponto de Partida e Justificação das Opções», bem como na descrição pormenorizada da sequência didáctica.

Pacheco (1996) e Roldão (2004), no capítulo anterior, identificaram várias concepções acerca da planificação, concepções estas que divergem consoante a perspectiva que cada professor tem do ensino. Ficámos, então a conhecer algumas das concepções que precedem a planificação de cada professor. Existem professores que utilizam como ponto de partida para a sua planificação os objectivos a atingir, outros que se concentram nas necessidades e interesses dos seus alunos, outros que partem dos conteúdos a leccionar, outros que focam as actividades e tarefas a realizar e ainda outros que se centram nas competências que pretendem que os seus alunos desenvolvam.

No nosso caso, podemos dizer que utilizávamos como ponto de partida para a nossa planificação no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo os conteúdos, uma vez que estes nos foram fornecidos pelas professoras cooperantes no início do estágio, ou seja, para cada semana de intervenção já tínhamos um conteúdo previamente definido. Sabendo que conteúdos tínhamos de contemplar partíamos para as actividades a desenvolver e posteriormente para as competências. Com o decorrer do estágio, principalmente o realizado no 1.º Ciclo, e à medida que fomos conhecendo melhor a turma e as características de cada criança, fomos tentando centrar mais a nossa planificação nas competências a desenvolver. Portanto tendo sempre por base o conteúdo previamente definido tentávamos pensar, logo de seguida, nas competências

que os nossos alunos precisavam de desenvolver, ou que eram essenciais e só posteriormente delineávamos actividades onde essas competências poderiam ser desenvolvidas.

No que respeita à avaliação das crianças, ela foi feita, em grande parte, mediante o preenchimento das listas de verificação (anexo V) que concebíamos todas as semanas, onde constavam os descritores de desempenho/objectivos específicos de cada sequência didáctica. Para o preenchimento das mesmas baseámo-nos nas fichas de trabalho que as crianças realizavam, bem como na observação directa que íamos fazendo das crianças no decorrer das actividades. Ora a observação directa revela-se um dos principais meios de avaliar e regular a aprendizagem das crianças, tal como Estrela (1986: 19) nos diz «a observação também tem como objectivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos». Ou seja perante os comportamentos, reacções e atitudes das crianças podemos verificar em que ponto é que elas estão em relação aos descritores/objectivos específicos que constam das listas de verificação, podendo, desta forma ir verificando a evolução das crianças e ir colmatando algumas das dificuldades sentidas. Trata-se, portanto, de uma forma de regular a aprendizagem destas. Tal como dizem Leite e Fernandes (2002), referidas no capítulo anterior, trata-se de uma avaliação que tem por objectivos regular, reforçar e remediar as aprendizagens dos nossos alunos.

Ora estas autoras referiam-se a estes eixos/objectivos de avaliação quando se referiam à avaliação formativa, portanto podemos dizer que durante todo o nosso estágio recorreremos à avaliação formativa dos nossos alunos, pois esta foi sempre feita numa perspectiva de regular os processos, reforçar os êxitos e remediar as dificuldades sentidas.

Portanto, durante o nosso estágio a avaliação não foi vista nem encarada como algo de negativo ou pejorativo para as crianças, ela foi sim encarada como mediadora de todo o processo educativo, no sentido de contribuir para o sucesso dos alunos, permitindo ao aluno e ao professor identificar aprendizagens bem sucedidas e remediar aquelas que levantaram mais dificuldades.

2.1.1. Contexto de Estágio: Caracterização do Meio e da Escola

Os dois momentos de estágio vivenciados (Pré-Escolar e 1.º Ciclo) decorreram na Escola Básica 1 e Jardim de Infância de Matriz. Para melhor se compreender o cenário em

que se desenrolou todo o estágio, faz, a nosso ver, sentido contextualizarmos a escola quanto ao seu meio envolvente e quanto às suas estruturas físicas e organizacionais.

Esta escola situa-se no concelho de Ponta Delgada, na rua José do Canto, junto ao jardim com o mesmo nome.

O concelho de Ponta Delgada fica situado na parte sudoeste da ilha de São Miguel e é constituído por vinte e quatro freguesias, quatro das quais fazem parte da sede do concelho, a saber: São Pedro, São Sebastião, São José e Santa Clara.

Ponta Delgada é um concelho com inúmeros edifícios culturais, monumentos, instituições e jardins passíveis de visita de estudo por parte das crianças das diferentes escolas. De entre muitos locais podemos destacar o Museu Carlos Machado, a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, a Igreja de Santo Cristo, o Palácio de Sant' Ana, o jardim António Borges, o jardim José do Canto, o jardim Visconde Porto Formoso, os CTT, a Polícia, os Bombeiros, o Mercado da Graça, a Universidade dos Açores, a Escola de Enfermagem, a Associação de Surdos da ilha de São Miguel. Note-se que todos estes edifícios, instituições, jardins situam-se relativamente perto da escola em questão, o que facilitava o deslocamento das crianças, sendo que para visitar alguns deles, as crianças poderiam mesmo deslocar-se a pé.

A EB1/JI de Matriz é um estabelecimento de ensino que faz parte da Escola Básica e Integrada Roberto Ivens, ou seja, rege-se pelas orientações do Conselho Executivo desta unidade orgânica, contando, no entanto, com uma coordenadora de núcleo, que para além de gerir a escola exerce em pleno a sua actividade lectiva.

Em termos de infra-estruturas esta escola conta com três salas para o Pré-Escolar, treze salas de aula para o 1.º Ciclo (quatro blocos com três salas em cada bloco) uma sala de Unidade Especializada de Currículo Adaptado (UNECA), um polivalente, um refeitório, uma cozinha, uma ludoteca, dois wc para adultos, nove wc para as crianças, uma sala de professores, uma sala para o pessoal não docente, um gabinete de reprografia, uma sala de isolamento (gripe A), cinco gabinetes de apoio educativo, uma arrecadação para material de Educação Física, quatro arrecadações de material pedagógico, uma despensa, um gabinete de coordenação, um campo de jogos, um parque infantil, dois alpendres e vários espaços verdes onde as crianças podem brincar.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com três professores do Pré-Escolar e dois professores de apoio do Pré-Escolar, treze professores do 1.º Ciclo, três professores de apoio do 1.º Ciclo, dois professores de Ensino Especializado, três professores de Inglês e

quatro professores de Educação-Física. No que diz respeito ao pessoal não docente, este cinge-se a seis assistentes operacionais. A escola conta, ainda, com a Associação de Pais, os Encarregados de Educação e algumas instituições locais, como é o caso da Junta de Freguesia, a Câmara Municipal e a Biblioteca Pública.

Nesta escola existem duzentos e oitenta e seis alunos distribuídos pelos dois níveis de ensino. Todos estes alunos provêm de famílias que apresentam uma grande heterogeneidade a nível social, económico e cultural. Podem encontrar-se famílias com um bom nível de vida e com formação média e superior, bem como agregados familiares com níveis de escolaridade muito baixos e de fracos recursos sócio-económicos, que vivem em ambientes degradados e apresentam graves problemas de alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, toxicodependências e instabilidade familiar.

2.2. Momentos de Estágio

2.2.1. 1.º Momento – Pré-Escolar

2.2.1.1. A Educação Pré-Escolar

Na Educação Pré-Escolar o planeamento das actividades é feito de acordo com três áreas de conteúdo fundamentais, são elas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área de Estudo e Conhecimento do Mundo. A Área de Expressão e Comunicação abrange três domínios, o Domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem da Escrita e o Domínio da Matemática.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar propõem a Área de Formação Pessoal e Social como área integradora no processo educativo. A área de Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas, pois diz respeito à forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo que a rodeia, num processo que pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de atitudes e valores que percorrem a Área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a Área de Conhecimento do Mundo, que também se articulam entre si.

Apesar de ser uma área integradora e transversal, a Área de Formação Pessoal e Social aparece diferenciada nas Orientações Curriculares. Isto acontece com o objectivo de se

«acentuar a sua importância e sublinhar as finalidades formativas de socialização (...) perspectivando-a como área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras» (ME, 1997:51).

A Área de Expressão e Comunicação é uma área que engloba vários domínios, domínios que se «consideraram dever estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia». Esta é, ainda, considerada uma área básica, pois «incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida». (*ibid*, 1997:56).

A criança quando inicia a educação pré-escolar já tem uma noção do que é o mundo, já tem algumas ideias sobre o que são as relações com os outros, com o mundo natural e construído pelo homem, bem como se manipulam e usam alguns objectos. A Área de Conhecimento do Mundo tem por base a curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber sempre o porquê das coisas. No Pré-Escolar esta curiosidade é fomentada e alargada através de «oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e exploração do mundo». (*ibid*, 1997:79)

Sabendo que a criança ao entrar para o Jardim de Infância já realizou/ experienciou aquisições básicas no domínio desta área, ou seja, já traz consigo um conjunto de conhecimentos, cabe então ao educador partir daquilo que a criança já sabe permitindo, ao mesmo tempo, o contacto com novas formas de expressão e comunicação consubstanciadas num conjunto de novas experiências que deverão apresentar um carácter diversificado e progressivamente mais complexo ao longo do tempo.

Sendo assim, foi minha intenção, aquando do meu estágio, partir dos conhecimentos e experiências que as crianças já possuíam e levá-las a descobrir e experimentar novas formas de expressão e comunicação. Para que as crianças se apropriem destes diferentes meios de expressão e comunicação há que valorizar cada descoberta feita e participar/apoiar na reflexão sobre cada experiência.

Tratando-se de um Jardim de Infância com as rotinas específicas que são do conhecimento de cada criança não tive intenção de as alterar, pois quebraria a estrutura para os acontecimentos diários que já está interiorizada pelas crianças. Esta estrutura engloba a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interacções que estabelecem com

colegas e adultos durante cada período de tempo. Segundo Hohmann e Weikart (2004: 236) a rotina diária é como um «guião para uma peça de teatro, com um certo número de actos em cada dia. O guião “base” é repetido todos os dias permitindo àqueles que chegam primeiro de novo aprenderem facilmente a ordem e as exigências de cada acto (ou bloco temporal) e desempenharem os seus papéis insubstituíveis».

2.2.1.2. Caracterização do Grupo de Crianças

A sala de actividades onde estagiei contava com dezanove crianças das quais onze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Portanto, todas as crianças estavam no seu último ano de pré-escola, sendo por isso um grupo, salvo algumas excepções, que já apresentava um vasto conjunto de competências essenciais à sua transição para o 1º Ciclo.

A maioria das crianças vive nas freguesias citadinas, nomeadamente São Sebastião e São Pedro, de resto duas crianças vivem na Fajã de Baixo, freguesia que fica na periferia da cidade, duas vivem em Rabo de Peixe e uma vive nas Capelas, freguesias que ficam mais distanciadas da escola.

Tal como já foi referido acima, as crianças desta escola provêm de famílias que apresentam uma grande heterogeneidade a nível social, económico e cultural. As crianças da sala onde estagiei não fogem a esta regra. No gráfico apresentado abaixo, (Figura 1) que demonstra as habilitações literárias dos pais destas mesmas crianças, podemos constatar esta realidade. Apesar de existir um maior número de pais com o 2º Ciclo, estes estão distribuídos de forma muito equiparada pelos restantes níveis, o que revela a tal heterogeneidade de que falava acima.

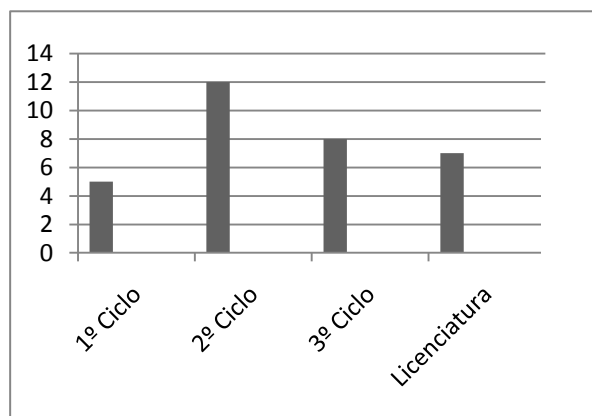


Figura 1- Distribuição das Habilitações Literárias dos Pais das Crianças do Pré-Escolar

Este grupo de crianças, embora homogéneo a nível etário, já que todas as crianças estão na faixa etária dos cinco e seis anos, apresentava algumas diferenças entre si que nos levaram a considerá-lo um grupo heterogéneo ao nível do desenvolvimento de algumas competências das diferentes áreas de conteúdo e regras dentro da sala de actividades.

Após os dias de observação e interacção com as crianças, depois de algumas conversas com a educadora da turma e da consulta dos processos individuais das crianças optei por agrupá-las em três grupos diferentes. O grupo «Azul», o grupo «Vermelho» e o grupo «Amarelo».

No grupo «Azul» tínhamos as crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I. De entre outras características estas crianças conseguiam: Identificar a maioria das letras do alfabeto; identificar e contar os números até 30, pelo menos; associar, correctamente, o número à quantidade; realizar grafismos correctamente; fazer representações gráficas semelhantes à realidade; respeitar as regras da sala de aula; esperar pela sua vez; arrumar os materiais depois de os utilizar; recontar uma história depois de a ouvirem; identificar diferentes sons, intensidades e ritmos; aprender «à primeira». A criança A apresentava alguns problemas de sociabilização e sentia-se, muitas vezes, à parte dos colegas.

No grupo «Vermelho» encontravam-se as crianças J, K, L, M, N, O. Este grupo de crianças caracterizava-se por: necessitar de ajuda para a concretização dos trabalhos; apresentar algumas dificuldades nos grafismos e na representação gráfica dos números; revelar ainda dificuldades na motricidade fina e firmeza nos dedos; desrespeitar algumas das regras da sala; terminar os trabalhos depois de muita insistência da educadora. Os alunos J e K apresentavam bastantes dificuldades em cortar e o aluno L revelava muita dificuldade em se expressar correctamente, quer ao nível da pronúncia das palavras, quer ao nível da construção sintáctica das frases. O aluno M apresentava uma enorme falta de auto-confiança, já que esperava sempre que os outros decidissem primeiro para que assim, posteriormente, decidisse igual a eles. Mesmo nos desenhos pudemos observar que muitos deles são idênticos aos de outros colegas.

Quanto ao grupo «Amarelo», dele faziam parte as crianças P e Q. No geral este grupo caracterizava-se por: necessitar de um apoio constante em todas as actividades; desrespeitar algumas regras, como por exemplo, o manter-se sentado, respeitar o adulto, esperar pela sua vez; contar até 10; não representar correctamente os símbolos gráficos dos números; dificuldades em classificar e seriar objectos consoante determinadas características; confundir as letras do nome e não conseguir escrevê-lo sem recorrer ao suporte gráfico. A criança P

revelava muitas dificuldades em actividades de grande grupo, recusando-se, mesmo, em realizar algumas actividades e tarefas. Já a criança Q era uma criança que apresentava um grande défice de regras, estava constantemente a desrespeitá-las, podendo isto dever-se ao ambiente familiar perturbado que vivia em casa, já que este era marcado por uma série de comportamentos desviantes graves por parte de um membro da família com quem a criança vivia. Como é sabido a organização familiar exerce um activíssimo papel na aquisição de noções, hábitos e conteúdos sobre a realidade social, daí poderia, então, advir o comportamento menos acertado desta criança na escola.

Desta turma ainda fazia parte a criança R. Esta criança estava abrangida pelo Regime Educativo Especial, Portaria n.º 71/2008/18 de Agosto, art.º 38 alíneas a), c), e), f) e art.º 39 alínea b). Era uma criança com Necessidades Educativas Especiais à qual o psicólogo da escola diagnosticou um atraso global de desenvolvimento ao nível da linguagem oral. Esta criança era, aparentemente, uma criança sem qualquer tipo de problema, no entanto quando se expressava era muito difícil perceber-se aquilo que dizia. Participava diariamente nas actividades da turma, saindo pontualmente para receber o apoio na sala de NEE.

Foi muito importante para nós termos este conhecimento acerca das características (competências - domínios e dificuldades) do grupo de crianças, já que quando fomos trabalhar com elas sabíamos de antemão quais seriam as suas dificuldades e tínhamos em conta as suas potencialidades. Desta forma, pudemos adequar as nossas actividades e estratégias a todos eles, de modo a que se sentissem empenhados e motivados em cada uma delas.

2.2.1.3. Metodologias e Macroestratégias Privilegiadas Durante a Intervenção

Sendo que me dispus, aquando do projecto do relatório de estágio a enveredar pela área das Expressões Artísticas e da Educação Físico-Motora, decidi centrar a minha actuação na escola na área das expressões, sem contudo desprivilegiar nenhuma das outras áreas que se revelam igualmente importantes para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Tendo em conta a sala de actividades onde se desenrolou o meu estágio e partindo também das rotinas incutidas pela educadora, foi minha intenção trabalhar com as crianças numa linha de «aprendizagem pela acção», subentendendo que a criança aprende quando está em contacto e interage com objectos, com os colegas, com os acontecimentos. Esta expressão foi adoptada por High/Scope e «é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias, acontecimentos, constrói

novos entendimentos». (Hohmann & Weikart, 2004:22) Este modelo curricular, seguidor da perspectiva de desenvolvimento de Piaget, promove a independência da criança em relação ao adulto. Ela inicia actividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções, ou seja, a criança dirige-se para a actividade para a qual está mais motivada. Cabe, também, à criança escolher os materiais e decidir o que fazer com eles. Elas fazem as suas próprias escolhas e põem em acção as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus interesses e necessidades.

Acho proveitoso que a aprendizagem da criança se desenrole no contacto com os objectos, com as ideias, com os acontecimentos, daí decidir enveredar, no meu estágio por uma «aprendizagem pela acção». No entanto a excessiva autonomia que este modelo curricular fomenta leva-me a algumas interrogações. Ao deixarmos a criança escolher sempre aquilo que deseja fazer não será prejudicial ao seu desenvolvimento global, na medida em que ela escolherá sempre as actividades que lhe agradam mais deixando de lado outras igualmente importantes? Deste modo, pretendi enveredar por esta linha de aprendizagem através da acção, no entanto tratou-se, sempre que possível, de uma aprendizagem cooperada e partilhada por alunos e educador e alunos e alunos.

A meu ver, o educador tem de funcionar sempre como um orientador das actividades, não necessita de estar constantemente ao pé das crianças a dizer o que têm de fazer e como fazer, até porque nas salas onde existem as rotinas, as crianças já sabem como está dividido o tempo diário e o que devem ou não fazer em cada período do dia.

Há que haver uma aprendizagem cooperada entre educador e alunos e entre alunos e alunos. Neste ponto adoptei o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, modelo este baseado na pedagogia de cooperação educativa de Freinet, pois a meu ver é no Jardim de Infância que se dá início às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Foi minha intenção que as actividades diárias se desenrolassem através de uma organização cooperada e partilhada, já que aquando dos primeiros dias de observação do grupo tinha tido a oportunidade de verificar que as crianças tinham este hábito. Durante uma situação de trabalhos na mesa apercebi-me de que havia um grande sentido de interajuda no grupo, uns iam ajudando os outros há medida que iam terminando a sua tarefa.

Outro dos pressupostos deste movimento, com o qual concordo plenamente e que adoptei na minha prática, é o da formação de grupos não pelo nível etário das crianças mas sim uma constituição vertical que integre as várias idades de forma a se assegurar a «heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças

individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo sociocultural». (Formosinho, 1996:146) Portanto, a interacção e a cooperação entre os diferentes alunos será um ponto a favor de todos eles, pois cada um à sua maneira ensina e aprende, ao mesmo tempo.

Sendo que a minha actuação no Jardim de Infância foi focada na área das expressões, implicitamente recorri o modelo curricular de Reggio Emilia, modelo criado pelo pedagogo e educador Loris Malaguzzi, no qual a arte é tida como a ferramenta do pensamento, pois encorajei as crianças a explorarem o ambiente e a expressarem-se utilizando diferentes modos de expressão, modos estes que incluíram as palavras, o movimento, o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem, a música e jogo dramático. Neste modelo o educador estabelece uma relação pessoal com cada criança com o objectivo de a ajudar a relacionar-se no sistema social da escola, pretendi por isso, fomentar e apurar o respeito das crianças pelas opiniões e ideias dos outros, pelas regras básicas da sala de aula, ajudar a criança a centrar-se num problema específico ou dificuldade permitindo que esta levante hipóteses que a levem a solucionar o referido problema. Formosinho (1996: 114) diz-nos que o papel do educador neste modelo é o de «estimular, encorajar, cooperando com as crianças», diz-nos também que «a criança não deve ver o educador como um juiz, mas como uma fonte de pesquisa a quem pode recorrer sempre que necessário».

Tal como já referi, anteriormente, foi minha intenção centrar a minha intervenção na escola na área das expressões, por isso consoante as indicações da educadora da turma para os conteúdos, competências e temáticas a abordar com as crianças tentei sempre proporcionar-lhes momentos de exploração das diferentes expressões, bem como outros cenários de expressão que não aqueles a que já estavam habituadas. Por exemplo, na minha primeira intervenção na escola a professora convidou-me a trabalhar com as crianças a temática «Romeiros», com o objectivo de se compreender o significado das romarias na nossa região, conhecer o vestuário utilizado pelos romeiros, conhecer a rotina diária dos romeiros e perceber alguns dos locais de passagem dos romeiros. É uma temática que faz parte da área de Estudo e Conhecimento do Mundo, no entanto para além de explorar esta área, explorei também a Área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios como a Expressão Plástica, a Expressão Musical, a Expressão Dramática e o Domínio da Linguagem Oral e abordagem da escrita. Portanto, aproveitei o tema dos romeiros para levar as crianças a experimentarem novas formas de expressão. Ao longo do meu estágio a minha estratégia foi sempre esta, ou seja, através de temáticas de outras áreas tentei, sempre levar as crianças a

realizarem experiências de aprendizagem nestas áreas que se revelam essenciais ao desenvolvimento global das suas competências e à sua formação enquanto pessoas.

2.2.1.4. Estrutura Geral da Planificação Realizada com o Grupo

Durante todo o nosso processo de estágio tivemos de converter a nossa actuação com as crianças nas planificações semanais que fomos realizando. Sendo que se tratavam de documentos bastante extensivos não era de todo agradável colocá-los a todos no presente relatório. No entanto, sendo que se trata de um relatório de estágio, a nosso ver é importante e relevante que deste documento façam parte as planificações das nossas sequências didácticas, para que, desta forma o leitor fique com uma visão geral daquilo que foi feito. Deste modo, para cada momento de estágio (Pré-Escolar e 1.º Ciclo) tivemos a oportunidade de realizar uns quadros que sintetizam as planificações. Os quadros relativos ao estágio do Pré-Escolar encontram-se no anexo VI. Destes quadros constam, então, as competências privilegiadas, as áreas de conteúdo trabalhadas, os conteúdos explorados, as actividades realizadas, os recursos necessários para o desenvolvimento dessas actividades, a organização do grupo de crianças em cada actividade bem como a forma como as crianças seriam avaliadas.

Sendo que no nosso estágio tivemos de nos debruçar e focar a nossa atenção sobre um tema específico, neste caso as expressões, optou-se por sintetizar no seguinte quadro todas as áreas de conteúdo que foram sendo trabalhadas semana a semana, para que depois, numa próxima fase se possam tirar ilações sobre a forma e a regularidade com que o tema escolhido foi desenvolvido e de que forma é que ele foi desenvolvido.

Quadro 2- Áreas de Conteúdo Trabalhadas durante o Estágio no Pré-Escolar

		Áreas de Conteúdo/ Semanas	1.ª S.	2.ª S.	3.ª S.	4.ª S.	5.ª S.
		Formação Pessoal e Social	✓	✓	✓	✓	✓
		Estudo e Conhecimento do Mundo	✓	✓	✓	✓	✓
Expressão e Comunicação	D. Expressões	Motora		✓	✓	✓	✓
		Dramática	✓	✓	✓	✓	✓
		Musical		✓	✓	✓	✓
		Plástica	✓		✓	✓	

	L. Oral e Abordagem da Escrita	✓	✓	✓	✓	✓
	Matemática		✓	✓	✓	

(D. - Domínio); (L. - Linguagem)

2.2.1.5. Descrição, análise e reflexão de algumas práticas de leccionação relativas ao tema do relatório de estágio

No Pré-Escolar, uma vez que não tínhamos um horário a seguir, foi bastante fácil trabalhar com as crianças a área das expressões. A educadora cooperante comunicava-nos o conteúdo a leccionar e nós, estagiários, decidíamos que áreas de conteúdo abordar, bem como que tipo de estratégias e actividades desenvolver. Tentei sempre, em cada semana, abranger todos os domínios das expressões (motora, dramática, musical e plástica), como se pode verificar no quadro anterior, elas foram trabalhadas todas as semanas, sendo que na 3.^a e 4.^a semana as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar todas elas.

Foram realizadas actividades diversificadas em todos os domínios, bem como houve uma grande preocupação em trabalhar o domínio das expressões em interdisciplinaridade com todas as outras áreas e domínios.

Assim sendo, foram escolhidos dois momentos/situações de leccionação em que as expressões se evidenciaram como fortes impulsionadoras do desenvolvimento de variadas competências na criança, quer seja em articulação com as restantes áreas, quer seja em momentos de actividades livres desta. Um dos momentos seleccionado para análise e reflexão aconteceu na quarta semana de intervenção. Ora, nesta semana um dos conteúdos a abordar era a «Segurança Pessoal e Prevenção Rodoviária». Conhecendo o grupo de crianças com quem iria trabalhar, ou seja, crianças que necessitam de estar sempre ocupadas com actividades lúdicas e apelativas e que não conseguem estar muito tempo sentadas no tapete a «absorver» aquilo que lhe dizemos, optei por abordar este conteúdo em articulação com as restantes áreas, sendo que a área das expressões nos seus diferentes domínios foi a privilegiada. Portanto com um conteúdo inerente à área de Formação Pessoal e Social tive a preocupação de abranger todas as outras áreas, particularmente a área das expressões criando e proporcionando às crianças actividades apelativas, lúdicas, divertidas e ao mesmo tempo construtivas, já que através das músicas, dos jogos, das dramatizações elas estão inconscientemente a desenvolver quer competências relacionadas com a área das expressões, quer as competências estipuladas para serem desenvolvidas através do conteúdo abordado.

Apresenta-se agora a descrição, análise e reflexão do primeiro momento/situação de leccionação escolhido. Como já tive a oportunidade de referir foi um momento/situação em que foi possível verificar uma articulação entre os diferentes conteúdos, sendo que foram as expressões a área privilegiada de actuação, de modo a que através desta as crianças conseguissem interiorizar e compreender o conteúdo e as competências pretendidas.

A situação a descrever, analisar e reflectir reporta-se, então, ao dia 7 de Maio e tem como base um registo que compreende espaço de tempo 10h00-14h45 (anexo VII). É de referir que de modo a salvaguardar o anonimato de cada criança os nomes apresentados são fictícios.

A situação inicia-se com a chegada das crianças à sala após a pausa para o leite. Deste modo, logo que as crianças beberam o leite regressaram à sala. Quando todas elas já estavam no tapete e em silêncio, iniciámos então a actividade que se seguia.

Disse às crianças que elas iriam ter uma visita de duas pessoas que lhes iam contar uma história. Elas começaram logo a perguntar quem eram essas pessoas e que história é que iam ouvir. Mostrei-lhes a saquinha das surpresas e disse-lhes que as duas pessoas estavam lá dentro. Elas começaram a rir e a dizer que não podia ser. A «Maria» disse logo que uma pessoa não cabia lá dentro, logo duas seria impossível. Mas eu insisti que dentro daquela saquinha estavam duas pessoas que iam conversar com elas. Coloquei a saquinha ao pé do «Rodrigo» e disse-lhe para lhe tocar. Ele tocou na saquinha e não hesitou em dizer que não estava lá ninguém, deste modo voltei de novo a insistir, desta vez levei a saquinha para o pé da «Beatriz» e pedi-lhe que espreitasse, ela assim o fez e descobriu que eram dois fantoches. Depois de dizer aos colegas que eram dois fantoches, foi a altura de se dar nome às personagens da história. Surgiram, entretanto, 3 nomes para o menino (Zeca, Xavier e Mário) e 4 nomes para o avô (Xavier, José, Manuel e Joaquim). Recorrendo a votos chegámos aos nomes das personagens. O avô foi chamado de José e o netinho de Xavier. Depois o Xavier esteve a falar um pouco com as crianças (Como é que estão os meninos? Estão muito cansados? Querem ouvir uma história?). Prosseguiu-se, então com a história cujo narrador era eu e sempre que era necessário intervinha o Xavier ou o seu avô. As crianças estavam muito entusiasmadas, pois estiveram em silêncio enquanto a história era contada e respondiam sempre que o Xavier ou o avô lhe faziam alguma pergunta. No final da história, o objectivo era que as crianças falassem um pouco acerca das regras de prevenção e segurança rodoviária. Todas elas, excepto a «Helena», a «Beatriz» e o «Rodrigo» sabiam dizer uma das regras necessárias a ter enquanto andamos a pé ou mesmo de carro. Algumas da regras enunciadas

pelas crianças foram: colocar sempre o cinto de segurança quando se vai andar de carro; esperar pelo sinal verde quando se vai atravessar a passadeira; andar sempre no passeio.

Depois do diálogo acerca das regras de segurança as crianças foram para o intervalo da manhã.

Após o intervalo as crianças regressaram à sala e expliquei-lhes que de seguida iríamos para a rua fazer uma dramatização/simulação de algumas situações que acontecem na rua, com peões, carros, passadeiras e semáforos. As crianças ficaram contentes porque iriam para a rua outra vez e porque iriam utilizar os carros e os semáforos que tinham construído. As crianças formaram uma fila, dois a dois, ao pé da porta. Distribuí os materiais por algumas delas e lá fomos até ao recreio. Elas sentaram-se no chão enquanto estive a desenhar o percurso, com giz. Para que todas as crianças pudessem participar a simulação teve de ser feita por três vezes. Algumas crianças foram os carros, outras os semáforos e outras os peões. De dentro de uma saquinha as crianças tiraram um papelinho que dizia que papéis iriam desempenhar. Durante a simulação surgiu um pequeno problema, pois o semáforo ficou muito grande e as crianças não conseguiam chegar com as mãos à bola verde, por isso disse-lhes para em vez de taparem as bolas do semáforo, dizerem aos colegas de que cor é que estava o seu semáforo. As crianças incorporaram muito bem o seu papel e demonstraram saber colocar na prática algumas das regras anteriormente faladas.

Por volta das 12h regressámos à sala, as crianças regressaram em fila e de mão dada com o colega com o qual já tinham ido para a rua. Foram à casa de banho, lavar as mãos e buscar as suas coisas para irem almoçar.

Às 13h30 as crianças regressaram à sala e depois de terem lavado as mãos e ido à casa de banho sentaram-se no tapete. Disse-lhes que íamos fazer um jogo e que para esse jogo íamos precisar de cantar outra vez a música do semáforo. As crianças disseram: Ehhhh...fixe!. Sentámo-nos todos em roda no tapete e estivemos, então a cantar a música do semáforo. Apercebi-me de que já todas as crianças, com a excepção da «Beatriz» e do «Rodrigo» sabiam as cores do semáforo, bem como o que fazer perante essas cores, pois após cantarmos a música fui perguntando às crianças o que cada cor do semáforo queria dizer e elas foram respondendo acertadamente. De seguida expliquei-lhes como é que o jogo se ia desenrolar. Disse-lhes que íamos jogar um jogo semelhante ao da «batata quente». (Jogo muito praticado por todas as crianças, cuja descrição pode ser encontrada no livro *(Re)Aprender a Brincar: na Barca do PIRATA* de Condessa e Fialho (2010: 21)).

Eles ficaram contentes, pois é um jogo que apreciam muito. Neste caso, a batata quente foi um semáforo de cartão. Fomos cantando a música e passando o semáforo de mão em mão, quando a música terminava o semáforo ficava parado na mão de uma criança. De seguida mostrava a essa criança uma imagem elucidativa de uma situação de prevenção e segurança rodoviária, por exemplo, uma imagem de uma família num carro, todos sem cinto de segurança. A criança tinha de olhar a figura e dizer o que estava certo ou errado. Assim se prosseguiu com todas as crianças.

Depois deste jogo as crianças tiveram a oportunidade de se dirigirem para as actividades livres.

Descrita que está a situação proceder-se-á agora à análise e reflexão sobre a mesma, de modo a percebermos como as expressões são um óptimo veículo para se transmitirem às crianças conhecimentos de outras áreas.

Através da análise desta situação, podemos dizer que o facto de se relacionar as diferentes áreas de conteúdo é bastante proveitoso para as crianças, pois através de áreas mais lúdicas, como é o caso da Área de Expressão e Comunicação com os vários domínios das expressões (motora, dramática, plástica e musical) e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças conseguem desenvolver atitudes e conhecimentos inerentes à Área de Formação Pessoal e Social, como foi o caso acima descrito. O tema da Segurança e Prevenção Rodoviária, que é um tema que pertence à Área de Formação Pessoal e Social foi desenvolvido e trabalhado em diferentes áreas que não a única a que ele se reporta.

A meu ver, o facto de se ter interligado o tema da prevenção rodoviária com a expressão musical através da «música do semáforo» fez com que as crianças interiorizassem mais facilmente as cores do semáforo e a nossa actuação perante essas cores (parar, abrandar e avançar). Ao não terem ficado apenas pelo diálogo acerca das regras de prevenção rodoviária e terem feito a dramatização/simulação de algumas situações de prevenção rodoviária (actividade de expressão dramática) foi uma mais-valia, porque mais do que falar, na teoria, é importante que as crianças tenham a oportunidade de praticar. É como o tal provérbio: «Se vejo, lembro; se ouço, esqueço; se faço, aprendo». Alberto Sousa (2003a: 138) diz-nos que «as grandes aquisições» da vida da criança «não lhe são ensinadas, são adquiridas por si, através das suas experimentações».

Tal como tivemos a oportunidade de dizer no capítulo anterior do Enquadramento Teórico, qualquer uma das áreas das expressões utiliza o jogo como suporte de aprendizagem, uma vez que este se revela portador de inúmeras potencialidades para o desenvolvimento da

criança, uma vez que de uma forma lúdica e divertida esta vai inconscientemente desenvolvendo competências que a levarão a atingir o patamar seguinte do seu processo de aprendizagem.

Zabalza (1998) foca a importância do jogo no Pré-Escolar dizendo que nesta etapa da vida da criança o jogo é um dos principais instrumentos do desenvolvimento da socialização e da aprendizagem fornecendo, desta forma, à criança as bases para o seu desenvolvimento na etapa que se prossegue, ou seja no 1.º Ciclo. Ora nesta situação em particular, o jogo do semáforo e a dramatização/ simulação de algumas situações de prevenção rodoviária, situações lúdicas, por natureza e do grande agrado das crianças, como comprovam algumas das suas expressões presentes no registos efectuados («Ehh..vamos jogar à batata quente com um semáforo, que engraçado!»; «Hiii..vou ter que acertar na minha pergunta, não quero perder!»), revelaram-se amplamente potenciadoras do seu desenvolvimento quer ao nível das competências esperadas quer ao nível da socialização com os colegas ou o respeito pelas regras impostas.

Esta relação/articulação entre os diferentes conteúdos está prevista nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997: 48), pois segundo estas orientações existem aspectos que devem ser vistos «de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns». E, referindo-nos outra vez ao capítulo do Enquadramento Teórico, pudemos verificar que as expressões são um instrumento aliciante e auxiliador de todo o tipo de aprendizagens, na medida em que ao serem utilizadas por outras áreas, conseguem fazer com que as crianças, de uma forma lúdica e divertida, consigam desenvolver e adquirir as competências e objectivos desejados.

Ao educador cabe articular «a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros». (ME, 1997: 50)

Foi de facto isto que se verificou, pois partiu-se da Área de Formação Pessoal e Social sob o tema da Segurança e Prevenção Rodoviária e trabalharam-se conhecimentos de outras áreas e domínios. Com a história do Xavier através dos fantoches a Área de Expressão e Comunicação foi trabalhada nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, bem como no domínio da Expressão Dramática, através da dramatização/simulação de algumas

situações de prevenção rodoviária trabalhou-se novamente a Área de Expressão e Comunicação nos domínios da Expressão Plástica, já que os materiais utilizados (semáforos e carros) foram construídos pelas crianças, como também o domínio da Expressão Dramática, já que as crianças tinham de dramatizar o papel que lhe cabia. Ou eram peões, ou eram carros, ou eram semáforos, tendo de agir conforme tal. Através do jogo do semáforo, que tinha como principal objectivo o conhecimento das crianças acerca de algumas regras de prevenção rodoviária, desenvolveram-se também competências ligadas à Área de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Musical, uma vez que enquanto o semáforo rodava íamos cantando a música anteriormente aprendida.

É importante que o educador esteja consciente das potencialidades que as áreas ligadas às expressões possuem em ligação com as outras áreas do conhecimento e que, principalmente, saibam tirar partido desta aliança que se tem revelado profundamente proveitosa para o desenvolvimento das capacidades dos nossos alunos, já que este é o nosso principal objectivo.

Se retomarmos o quadro 2, anteriormente apresentado na página 67, apercebemo-nos de que a expressão dramática foi a única expressão que foi planificada e trabalhada durante todas as semanas de intervenção. Apesar de lhe ter sido reservado um tempo exclusivo para a sua abordagem ela não aconteceu somente nos momentos em que estava prevista, já que o momento em que as crianças estão nas actividades livres nos diferentes «cantinhos» é, por excelência, um momento em que as crianças dramatizam, principalmente através do jogo do faz-de-conta. Ora é principalmente, na área casinha, na área da garagem, na área da mercearia e, até mesmo, na área da biblioteca que este tipo de jogo se desenrola com grande regularidade. No capítulo do Enquadramento Teórico tivemos a oportunidade de referir que o jogo do faz-de-conta desenrola-se inteiramente no mundo da imaginação da criança, já que esta ao imaginar-se mãe, pai, filha, vendedora, dá vida a essas personagens comportando-se de acordo com as atitudes que a seu ver são características dessas. Neste sentido, Sousa (2003), referido no Enquadramento Teórico, disse-nos que o jogo do faz-de-conta pode dar a possibilidade à criança de se expressar e de ver concretizados todos os seus desejos recalcados, pois, por exemplo, no mundo da fantasia, da imaginação, uma criança pode andar e brincar com o triciclo que sempre desejou ter, estando desta forma a compensar o desejo de o possuir.

Deste modo, o segundo momento/situação por mim escolhido para análise e reflexão centra-se na área das expressões, mais precisamente no domínio da expressão dramática. A

meu ver, este foi um dos momentos em que pude aperceber-me realmente de como as crianças se entregam genuinamente ao mundo da imaginação e ao jogo do faz-de-conta, bem como das repercussões e análises que podemos fazer a partir dessa «viagem» que a criança realiza. Foi, portanto, um momento em que a expressão dramática com todas as suas potencialidades esteve ao serviço dos desejos e imaginação da criança.

A segunda situação alvo de análise e reflexão, aconteceu, então, durante um dos momentos em que as crianças estavam nas actividades livres, distribuídas pelos «cantinhos», já que a certa altura tive de actuar perante um comportamento mais inadequado. Desta actuação surgiu um momento de jogo do faz-de-conta que optei aqui descrever, analisar e reflectir, para que percebamos como este tipo de jogo se revela fortemente potenciador do desenvolvimento da criança bem como reflecte as suas vivências e anseios.

O momento a descrever reporta-se ao dia 19 de Abril e apoia-se num registo do que decorreu das 14h às 14h45 (anexo VIII).

Esta situação aconteceu, então, no momento do dia em que as crianças estavam em actividades livres nos diferentes «cantinhos». Enquanto deambulava pelas diferentes áreas para ver o que as crianças estavam a fazer verifico que o «José» está na casinha e está a atirar maçã que está em cima da mesa para o «Rodrigo» que está nos jogos de chão, no tapete. Posto isto intervenho dizendo-lhe que a fruta não é para andar a atirar, ele vai buscar a maçã e coloca-a em cima da mesa.

Verificando que o «José» não está a utilizar aquele espaço como devia, tento brincar um pouco com ele, é então que lhe pergunto: «José» fazes-me qualquer coisa para comer? Estou cheia de fome! O «José» começa a rir-se e eu insisto no pedido. É então que ele me diz: A professora está a brincar! Eu digo-lhe que não e volto a pedir-lhe que me faça alguma coisa para comer. Desta vez, pareceu-me-me que ele entrou na brincadeira e desta feita vai ao armário, tira um tacho e coloca-o no fogão, depois tira uma concha da gaveta e começa a mexer. Vendo isto pergunto-lhe o que está a fazer e ele diz-me que está a fazer uma sopa, pergunto-lhe de que é a sopa e ele diz-me que é de cenoura. Entretanto ele vai mexendo a sopa e colocando algumas coisas lá para dentro (a fazer de conta). Pergunto-lhe o que ele está a colocar dentro do tacho e ele responde que são cenouras e batatas, deste modo mostro-lhe o meu entusiasmo com a sopa dizendo-lhe: Hum mas que bom, estou inquieta para comer essa sopa! Ele vai buscar uma tigela e deita a sopa para a tigela, como não devo comer sopa sem colher ele vai buscar uma e dá-me a tigela de sopa para a mão. Finjo que estou a comer a sopa e elogio-o dizendo-lhe que a sopa está deliciosa e que ele vai ir a minha casa todos os dias

fazer a sopa para eu comer. Ele sorri e pergunta-me o que quero que ele me faça para comer a seguir. Continuo com o jogo e fazendo um ar de espantada digo: Hum..tu sabes fazer mais coisas? Ele responde afirmativamente e diz-me que sabe fazer uma carne à bolonhesa muito boa. E o jogo continua. (como se pode ver no anexo VIII)

Ao analisar esta situação, a primeira coisa que me urge dizer é a genuidade com que aquela criança se entregou à brincadeira que propus. Ao princípio ela estava um pouco reticente, como que espantada pelo facto de eu lhe estar a propor tal coisa, mas depois entrou completamente no «mundo da sua imaginação» e naquele jogo de faz-de-conta. Eu própria nunca pensei que o «José», sendo uma criança bastante desassossegada, conseguisse entrar naquela brincadeira. Propus-lhe tal brincadeira devido ao facto de ele não estar a utilizar a casinha como devia, foi uma forma de o sossegar, fazendo com que não desassossegasse as restantes crianças, principalmente o colega a quem estava a atirar a maçã.

Naquele jogo de faz-de-conta o «José» transformou-se num autêntico cozinheiro, desempenhando eficazmente o seu papel. O jogo do faz-de-conta é no conjunto de todos os jogos de Expressão Dramática aquele que adquire uma maior importância, pois é um jogo que a criança pratica constante e inconscientemente durante toda a sua infância, dedicando-se a ele de forma inteira e profunda. Sousa (2003: 34) diz-nos que através deste jogo a criança «conquista a sua autonomia e forma o seu carácter, formando, por vivências no mundo da ficção, os esquemas práticos de que terá necessidade para o seu desenvolvimento».

Através da minha interacção com o «José» pude comprovar o que o autor acima mencionado afirma, pois ao fazer-me a sopa, de seguida a bolonhesa, ao colocar a tigela e a colher na mesa, os talheres, o «José» está, através do jogo, a criar e a desenvolver noções e comportamentos, os tais «esquemas práticos» que são necessários ao seu desenvolvimento.

Aguilar (2001: 26) defende que a forma como as crianças se comportam nos jogos dramáticos é «a forma como agem no universo das relações sociais. Aquilo que são capazes de fazer, no meio social a que pertencem, projecta-se no jogo dramático e nos papéis sociais que desempenham, no espaço simbólico».

Verificando a forma como o «José» se entregou àquela situação e como desempenhou tão bem o seu papel, posso corroborar com aquilo que diz Aguilar. Ao ver o comportamento do «José» calculo que em casa ele seja uma criança que participa nas actividades domésticas, que ajude, por exemplo, a mãe/ pai a fazer a sopa ou a pôr a mesa, pois durante a nossa interacção constatei que o «José» sabe os ingredientes que se podem colocar na sopa, sabe que na mesa se colocam o garfo e a faca.

Considero que a minha interacção com o «José» foi muito positiva tanto para mim como para ele, pois consegui, ao mesmo tempo, canalizá-lo para uma actividade bem mais produtiva da que a que ele estava a fazer (atirar maçã) e fazê-lo entrar no seu mundo de imaginação e criatividade, bem como consciencializar-me das enormes potencialidades destes jogos para as crianças. No entanto, acho que poderia ter chamado outras crianças para o jogo, não me ter ficado somente pelo «José» e pela «Luísa». Digo «Luísa», porque a certa altura peço-lhe que venha provar a bolonhesa do «José», só que ela recusa dizendo que não existe bolonhesa nenhuma. Não insisti mais com ela, contudo acho que o devia ter feito, pois verifiquei que ela não conseguiu entrar na brincadeira.

O facto de terem entrado mais crianças na brincadeira teria tornado a experiência mais enriquecedora, pois todas elas teriam sido ao mesmo tempo actrizes e espectadoras, exprimindo-se, observando a expressão dos outros e reagindo a esta.

A meu ver, o momento em que as crianças estão nas actividades livres nos diferentes «cantinhos», principalmente na área da casinha, da garagem, da mercearia, é indiscutivelmente um momento em que se pode proporcionar às crianças do pré-escolar a mais eficaz ajuda para a sua educação, ou seja, para se auto-desenvolverem equilibradamente em todos factores da sua personalidade. Daí, ser de crucial importância o educador participar activamente nestas situações, explorando o brincar e enriquecendo-o, aproveitando para desenvolver novas aprendizagens. Os momentos de actividades livres são, de facto, livres mas apenas para as crianças, pois o professor tem o papel fundamental de auxiliar as crianças nas aprendizagens que decorrem destas brincadeiras.

Através da análise e reflexão sobre os dois momentos de leccionação acima referidos que têm como base as expressões urge-me dizer que as expressões são, sem dúvida alguma, um dos aliados mais fiéis da educação da criança já que proporcionam um desenvolvimento harmonioso, integrado e globalizante. Não podemos, também esquecer que o Pré-Escolar é, por excelência, um dos momentos de formação em que as expressões funcionam como base de muitas das aprendizagens das crianças, já que não tendo desenvolvido ainda por completo as competências de escrita e de leitura, todas as suas aprendizagens comportam uma componente visual e experiencial bastante elevada, cabendo-nos a nós educadores saber articular a área das expressões com todas as restantes áreas, tendo sempre como objectivo primordial o desenvolvimento e sucesso destas.

Posso ainda dizer que a minha intervenção no Pré Pré-Escolar foi bastante rica ao nível da exploração das expressões. Todas as semanas, como comprova o quadro 2 e os

quadros síntese das planificações que se encontram no anexo VI, houve sempre a preocupação de através dos conteúdos programados e competências esperadas proporcionar às crianças aprendizagens significativas quer ao nível da área à qual o conteúdo se reportava quer ao nível das expressões, base substancial de todas as planificações.

2.2.2. 2.º Momento – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.2.2.1. O Ensino Básico 1.º Ciclo

«A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando no seu artigo 7º., que lhe cumpre ‘assegurar uma formação geral comum a todos os Portugueses’». (Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo, 2006:11)

O Ensino Básico define-se, de facto, por um carácter universal, pois abarca todos os indivíduos sem qualquer tipo de discriminações, de modo gratuito desde o 1º ao 9º ano de escolaridade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece um conjunto de objectivos gerais que deverão ser seguidos durante a escolaridade básica para que estas finalidades sejam alcançadas com sucesso.

São, então, três os grandes objectivos gerais:

- «Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.

- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.

- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.» (Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo, 2006:13)

Destes três objectivos podemos retirar as três grandes dimensões existentes no processo de formação dos indivíduos ao longo do ensino básico. O primeiro grande objectivo aponta para a *dimensão pessoal da formação*, que tem a ver com o conhecimento de si próprio, com a relação positiva com os outros, com o desenvolvimento de situações que favoreçam o despoletar de sentimentos de auto-confiança, o expressar de interesses e

aptidões, a promoção do sentido de entreajuda e cooperação. O segundo grande objectivo diz respeito à *dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais*, ou seja, centra-se nas competências que se esperam que os alunos desenvolvam nas variadas áreas disciplinares curriculares e não curriculares. Finalmente, o terceiro grande objectivo diz respeito à *dimensão da cidadania*, portanto, relaciona-se com o desenvolvimento progressivo de atitudes e hábitos positivos de relação com a própria família e com a realidade circundante, com o fomento de atitudes responsáveis, solidárias e participativas nos diferentes espaços socioculturais e com o desenvolvimento de valores e atitudes positivas face a temas como a sexualidade, o ambiente, os papéis do consumidor e/ou produtor, entre outros.

2.2.2.2. A Acção Pedagógica no 1.º Ciclo

A acção pedagógica ao longo do 1º ciclo é orientada por cinco princípios, ou seja, espera-se que este ciclo constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem **activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que preconizem o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

Com as aprendizagens activas espera-se que os alunos vivam as mais variadas situações de trabalho escolar, desde a actividade física, a manipulação de objectos, recursos didácticos, as TIC, à permanente descoberta de novos percursos e saberes.

As aprendizagens significativas estão ligadas às vivências de cada aluno, sejam elas realizadas dentro ou fora da escola e que derivam ou estão ligadas à sua história pessoal. Para que as aprendizagens se revelem significativas e os conteúdos programáticos possam gerar outras significações há que ter em conta a origem e cultura de cada criança. Só serão atingidas novas e estáveis aprendizagens quando estas estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança.

As aprendizagens diversificadas têm a ver com a pluralidade de recursos, materiais, técnicas, modalidades de trabalho e as vantagens amplamente conhecidas que esta diversificação assume no sucesso das aprendizagens.

As aprendizagens integradas decorrem das realidades experienciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As vivências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram no conhecimento as novas descobertas.

Por fim, as aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na aquisição dos saberes e no aperfeiçoamento das concepções científicas.

As diferentes modalidades de organização do trabalho escolar contribuem para a partilha de saberes culturais e para a criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas.

Dito isto, cabe ao professor a apreciação de um vasto conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes. Algumas delas são:

- «O respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- A valorização das experiências escolares e não escolares anteriores;
- A consideração pelos interesses e necessidades individuais;
- O estímulo às interacções e às trocas de experiências e saberes;
- O permitir aos alunos a escolha de actividades;
- A promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola;
- A valorização das aquisições e das produções dos alunos;
- A criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.» (Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo, 2006:24)

2.2.2.3. Caracterização da Turma

A turma na qual estagiei contava com dezoito crianças das quais sete eram do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oitos anos.

A maioria das crianças vive nas freguesias citadinas, nomeadamente São Sebastião, São Pedro e São José, de resto existem crianças que vivem em freguesias mais distantes, como a Atalhada, Rosário, Pico da Pedra, Rabo de Peixe, São Vicente Ferreira e Santo António.

Quatro alunos beneficiavam do apoio social escolar, um beneficiava do III escalão e os restantes três do I escalão.

As crianças da sala onde estagiei, tal como já tinha acontecido com o estágio no Pré-Escolar, provinham de famílias que apresentavam uma grande heterogeneidade a nível social, económica e cultural. No gráfico apresentado abaixo, (Figura 2) que evidencia as habilitações literárias dos pais destas mesmas crianças, podemos constatar esta realidade. Apesar de haver uma predominância de pais com o 2º Ciclo, estes estão distribuídos de forma muito equiparada pelos dois níveis acima (3º Ciclo e Secundário), sendo que dois pais têm o 1º Ciclo.

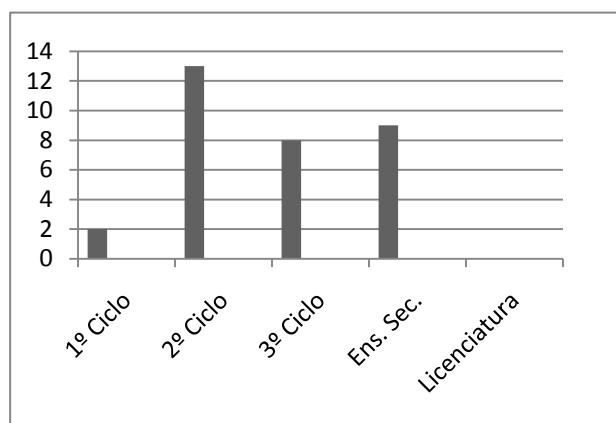


Figura 2- Distribuição das Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos da Turma do 1.º Ciclo

Após os dias de observação e de interacção com a turma pude verificar que estávamos perante crianças com ritmos de trabalho bastante diferentes, pois, por um lado, existiam aquelas que terminavam as tarefas rapidamente, por outro lado, existiam as que terminavam no tempo estimado e, por outro lado, ainda existiam aquelas que demoravam muito mais do que o tempo previsto para o término da tarefa.

A par desta diferença a nível do ritmo de trabalho pude também me aperceber de diferenças a nível do sucesso das aprendizagens, deste modo algumas crianças tinham aulas de apoio. Eram seis as crianças que estavam neste plano de apoio, sendo que duas destas contavam com um plano individual, que já foi feito pela professora da turma, mas que ainda não foi aprovado. Existia, ainda uma outra criança, para a qual a professora estava a fazer o plano individual e o plano de apoio.

O plano individual que foi feito para as duas crianças (criança A e criança B) de que falei acima foi feito devido às explícitas dificuldades que elas demonstravam. A criança A revelava bastante dificuldade ao nível da leitura, interpretação, resolução de questionários sobre um determinado texto, funcionamento da língua (antónimos, sinónimos, singular, plural), elaboração de pequenos textos, autonomia e compreensão das tarefas, resolução de situações problemáticas e cálculo mental, já a criança B apresentava dificuldades ao nível dos casos de leitura, identificação de letras, correcção ortográfica, interpretação de textos, elaboração de pequenos textos, confusão entre o impresso e o manuscrito, cálculo mental, compreensão de situações problemáticas e relações de ordem e grandeza entre os números.

Para um conhecimento acerca dos gostos, interesses e hábitos de estudo do nosso grupo de crianças optámos por realizar um breve questionário (anexo IX) acerca destes aspectos.

Após uma análise destes questionários ficámos a perceber os motivos pelos quais as crianças gostavam de vir à escola. Os motivos mais enunciados foram o facto de a escola «ser o lugar onde eles aprendem coisas novas», bem como o lugar onde «estão com os amigos e podem brincar com eles».

Quanto à preferência dos alunos em relação às disciplinas, no topo das disciplinas preferidas pelos alunos estavam a Matemática com dez «votos», o Estudo do Meio com sete «votos» e a Língua Portuguesa com seis «votos». Quanto às disciplinas de que os alunos gostam menos, pudemos encontrar a Língua Portuguesa, a Expressão e Educação Dramática e Cidadania com cinco «votos» e Matemática e Expressão e Educação Físico-Motora com três «votos».

Fiquei surpresa ao perceber que a maioria das crianças escolheu em primeiro lugar disciplinas que são tidas como mais difíceis, pensei que em primeiro lugar aparecessem disciplinas que são, normalmente, consideradas mais fáceis como é o caso das Expressões.

Ao vermos as disciplinas que os alunos nomearam como «aquela em que, na tua opinião, tens melhores notas e mais dificuldades» pudemo-nos aperceber que, realmente, existe uma relação entre as preferências das crianças com as notas de cada disciplina. Por exemplo uma das disciplinas preferidas foi a Matemática e a disciplina em que mais crianças disseram que tinham as melhores notas foi, precisamente, a Matemática.

Através do nosso questionário pudemos, também, concluir que todas as crianças, à excepção de uma, têm por hábito estudar após a escola, quer seja em casa, quer seja em A.T.L's (Actividades de Tempos Livres). À pergunta «Quando fazes os TPC's (Trabalhos Para Casa) tens alguém que te ajude?» todas as crianças responderam que sim e nesses casos são ajudados pelos pais, irmãos e pessoas ligadas aos A.T.L's. No entanto, quatro crianças responderam que não têm qualquer ajuda para a realização dos TPC's. Os motivos apresentados foram: «(...) assim não tenho a minha mãe sempre a corrigir-me» e «(...) gosto de fazer sozinha e assim aprendo».

É muito importante para nós termos este conhecimento acerca do grupo de crianças, para que quando formos trabalhar com elas possamos ter em conta as suas potencialidades, dificuldades e hábitos. Desta forma foi nos possível adequar as nossas actividades e estratégias a todos eles, de modo a que se sintam empenhados e motivados em cada uma delas.

2.2.2.4. Metodologias e Macroestratégias Privilegiadas durante a Intervenção

Para desenvolvermos o trabalho pretendido, no âmbito da Prática Educativa, devemos delinear algumas metodologias e estratégias de actuação que orientem a nossa acção, tendo sempre como objectivo principal as crianças com quem estamos a trabalhar e o sucesso destas a todos os níveis.

Antes de mais, importa explicitar o objectivo de utilizarmos diferentes estratégias, para que elas servem? Segundo Monoreo (2007: 15) o objectivo das estratégias de aprendizagem é «ajudar o aluno a aprender de forma significativa e autónoma os diferentes conteúdos curriculares». Ou seja, ao utilizarmos estratégias estamos a dotar os nossos alunos de capacidades que os farão aprender de uma forma significativa e autónoma.

Na minha opinião, a autonomia da criança na construção do seu conhecimento é fulcral, pois só assim ela vai adquirindo as bases e os alicerces para uma progressiva construção do seu conhecimento pela vida fora. Não vamos ser daqueles professores que «dão tudo à criança de bandeja», «em vez de lhe darmos o peixe vamos dar-lhe a cana e ensiná-la a pescar». Ao praticarmos este facilitismo nas nossas aulas só estamos a prejudicar os nossos alunos, pois, desta forma eles não aprendem, nunca irão conseguir realizar qualquer tarefa que lhe seja pedida sem a ajuda do professor, não aprendem a problematizar, a colocar questões.

Durante o meu estágio preocupei-me sempre com o que acima descrevi, foi minha intenção que os alunos construíssem o seu conhecimento autonomamente, seguindo, é claro, as minhas orientações.

Outra das estratégias que fui implementando durante a minha intervenção com as crianças foi tentar, sempre, tirar partido das suas intervenções e daquilo que elas já sabem e transpor para os conteúdos que estão ou serão abordados. Contudo, é certo que, muitas vezes, as crianças intervêm, não com algo útil, mas com assuntos que são desapropriados, logo, nestes casos, é natural que não sejam aproveitados para construir conhecimento, pelo menos, no conteúdo pretendido na altura. Sendo assim, sempre que se adequou utilizei esse assunto sugerido pela criança, numa altura em que este se proporcionou, já que desta forma as crianças sentem-se úteis e sentem que os seus conhecimentos, mais elementares, contribuem para a progressiva construção de um conhecimento cada vez mais elaborado. Tal como diz Germinet, (1999: 57) este é um método que «propõe, a partir de um nível de conhecimento relativamente elementar, a construção de um grau de competências, pedra sobre pedra»

Toda e qualquer situação de ensino-aprendizagem comporta dois agentes humanos, por um lado temos o aluno, por outro lado temos o professor. São duas pessoas que aprendem e ensinam ao mesmo tempo e que têm determinados desempenhos em cada situação. Existem diferentes factores que podem intervir explícita ou implicitamente numa dada situação de ensino-aprendizagem. Mesmo sem que nos apercebamos, a nossa forma de ensinar influencia o aprender dos nossos alunos, bem como o facto de estarmos ou não na posse dos conhecimentos científicos dos conteúdos que estamos a leccionar aos nossos alunos. Não basta, apenas, sabermos tudo muito bem, é preciso conseguir transmitir aos nossos alunos e fazer com que eles aprendam.

Daí, foi minha preocupação central, não só estar na posse e estudar muito bem os conteúdos a tratar na sala de aula, como também, tentar transmitir às crianças da forma mais clara e simples possível aquilo que era necessário elas aprenderem. Para isso recorri, sempre que possível aos mais variados recursos, tudo em prol de uma aprendizagem efectiva. Utilizei vídeos, *power points*, jogos, representações variadas e em diversos suportes.

A meu ver é também importante que diversifiquemos estratégias, já que estas se devem adequar aos diferentes tipos de conteúdos, e às situações ou contextos das aprendizagens, pois poderão haver procedimentos comuns a várias áreas e procedimentos específicos para cada disciplina. Por exemplo, o uso de um *power point* pode servir muito bem como um recurso pedagógico a ser utilizada em todas as disciplinas, de forma a melhorar a apresentação do ensino, no entanto já uma representação em três dimensões pode servir muito bem para exemplificar conteúdos da matemática, mas não será tão eficaz, por exemplo, para auxiliar uma aprendizagem na Língua Portuguesa e aqui também já entra a situação ou o contexto da aprendizagem de que falava acima.

Todo o professor propõe variadíssimas tarefas durante as suas aulas e propõe-nas com o intuito delas serem o meio pelo qual a criança alcançará o objectivo pretendido. Para que a criança alcance esse mesmo objectivo ela terá de realizar a tarefa e para realizá-la terá de estar ciente do que é pedido que faça. Ora aqui está um ponto muito importante durante as nossas aulas. Antes de se iniciar qualquer tarefa é fundamental certificarmo-nos de que o aluno entendeu perfeitamente o significado da actividade a realizar. É importante que, antes de qualquer actividade, seja dispensado algum tempo a esclarecer com os alunos o significado da tarefa, perguntar se perceberam o que é pedido, proporcionar algumas pistas ou informações para que a tarefa seja melhor compreendida. Flower, citado por Monoreo (2007: 122), diz-nos que «esta atitude de exteriorizar e partilhar com os alunos os significados, as exigências ou as

formas como se concretiza o que as tarefas de aprendizagem na aula nos pedem, não terá de ser nunca um esforço complementar, deve fazer parte dos nossos hábitos e costumes, quando apresentamos actividades educativas».

Deste modo, foi minha intenção implementar nas minhas aulas este hábito de dispensar, sempre algum tempo antes de qualquer actividade para que esta fosse claramente compreendida por todas as crianças.

2.2.2.5. Estrutura Geral de Planificação com a Turma

O estágio no 1.º Ciclo, tal como havia acontecido no estágio no Pré-Escolar, contou todas as semanas de intervenção com uma planificação enumerando e elencando todos os elementos e aspectos necessários a um bom desempenho quer do estagiário, quer dos alunos. Ora, tal como já tive a oportunidade de referir aquando do ponto 2.2.1.4, não é de todo agradável colocarmos no presente documento todas as planificações realizadas, sendo que se tornaria muito extensivo e até um pouco maçador. Contudo, sendo que se trata de um relatório de estágio, é extremamente importante que o leitor tenha acesso, a qualquer momento, às planificações, uma vez que são elas que descrevem a nossa prevista actuação enquanto estagiários com a turma. Assim sendo, o anexo X apresenta de uma forma sintetizada as planificações semanais realizadas.

Tendo em conta o tema escolhido para aprofundamento, no meu caso as expressões no contexto educacional do 1.º Ciclo e à semelhança do que foi feito anteriormente aquando do momento dedicado ao Pré-Escolar, de seguida apresenta-se um quadro revelador de todas as disciplinas que foram sendo abordadas no decorrer do estágio com a turma, para que de seguida possamos analisar quando e como foram trabalhadas as disciplinas ligadas às expressões (Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Físico-Motora).

Quadro 3- Disciplinas Trabalhadas durante o Estágio no 1.º Ciclo

Disciplinas/ Semanas	1.ª S.	2.ª S.	3.ª S.	4.ª S.	5.ª S.	6.ª S.
Estudo do Meio	✓	✓	✓	✓	✓	
Língua Portuguesa	✓	✓	✓	✓		✓
Matemática	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Expressão e Educação Plástica			✓			✓
Expressão e Educação Dramática				✓		
Expressão e Educação Musical	✓	✓	✓	✓		
Exp. e Educação Físico-Motora	✓	✓	✓	✓		✓

2.2.2.6. Descrição, análise e reflexão de algumas práticas de leccionação relativas ao tema do relatório de estágio

Ao contrário do que aconteceu no estágio do Pré-Escolar onde a educadora cooperante informava-nos do conteúdo e depois nós geríamos as actividades, as estratégias, bem como as áreas a desenvolver, no 1.º Ciclo tínhamos um horário a cumprir, as professoras cooperantes comunicaram-nos os conteúdos a abordar tendo em conta as disciplinas vigentes nos dias em que leccionávamos. Para ficarmos a conhecer que disciplinas leccionávamos, de seguida apresenta-se o horário da turma.

Quadro 4- Horário da Turma do 3.º Ano

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00h às 9:45h	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
9:45h às 10:30h	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
10:30h às 11:00h	Intervalo da manhã				
11:00h às 11:45h	Inglês	Matemática	Educação Física	Inglês	Matemática
11:45h às 12:30h	Educação Física	Educação Física	Educação Musical	Estudo do Meio	Matemática
12:30h às 13:30h	Almoço				
13:30h às 14:15h	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
14:15h às 15:00h	Estudo do Meio	Cidadania	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
15:00h às 15:45h	Estudo do Meio			Expressão Plástica	

O estágio aconteceu, então às Segundas-Feiras durante todo o dia e às Terças e Quartas-Feiras durante a manhã. Observando o horário da turma e tendo em atenção os dias em que constam as disciplinas ligadas às expressões, verificamos que durante os três dias em que leccionávamos, as expressões eram contempladas em todos eles, no entanto apenas

constam a Expressão e Educação Físico-Motora e a Expressão e Educação Musical. Quanto à Expressão e Educação Físico-Motora ela estava apenas à nossa responsabilidade à Quarta-Feira, já que na Segunda-Feira ela era não coadjuvada e à Terça-Feira nós apenas auxiliávamos a professora, sendo que era da responsabilidade dela a planificação e leccionação dessa aula.

Ao ver o horário da turma fiquei um pouco preocupada, no sentido de viabilizar o desenvolvimento do meu tema, pois verifiquei que apenas estavam contempladas as disciplinas de Expressão e Educação Físico-Motora e a Expressão e Educação Musical. Desta forma, falei com a professora da turma com o intuito de ela autorizar que eu alterasse um pouco o horário, fazendo com que aqueles quarenta e cinco minutos que, à partida estavam reservados para a Expressão e Educação Musical, passassem a ser utilizados para o desenvolvimento das restantes disciplinas ligadas às expressões. Assim sendo, todas as semanas de intervenção, como comprova o quadro 5, contaram com a leccionação de uma disciplina da área das expressões, exceptuando a quinta semana, já que foi uma semana em que leccionámos apenas na Segunda-Feira devido à ocorrência do convívio de Educação-Física na Terça-Feira e ao feriado da Quarta-Feira.

Portanto, no geral, houve sempre o cuidado de abranger todas as disciplinas. Ao observarmos o quadro 5 notamos que a Expressão e Educação Musical foi a disciplina da área das Expressões abordada com maior regularidade. Ora ela foi apenas leccionada no tempo que lhe estava destinado (Quarta-Feira das 11h45 às 12h30), na primeira e segunda semana, pois nas restantes semanas ela foi abordada em articulação com outra disciplina, neste caso a Língua Portuguesa. Na terceira semana serviu para auxiliar as crianças a distinguir sílaba tónica e sílaba átona, já que com a ajuda de um tamborim, as crianças «batiam» com maior intensidade a sílaba tónica e com menor intensidade a átona, bem como ao escutarem os seus colegas a «bater» as sílabas de uma qualquer palavra tinham de descobrir qual era a sílaba tónica e qual era a átona. Foi, portanto, um momento em que a música, os instrumentos, o reconhecimento auditivo estiveram ao serviço de um conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa. Na quarta semana verificou-se a mesma situação, ou seja, a música ao serviço da Língua Portuguesa, uma vez que esta foi utilizada para a introdução de um conteúdo da Língua Portuguesa, neste caso o Grau dos Nomes.

Tentei sempre ir relacionando as disciplinas de expressões, semana a semana com os conteúdos que estavam a ser abordados, de modo a que existisse uma conexão entre todos eles, fazendo por isso mais sentido para a criança. Tal como foi referido no Enquadramento

Teórico, cada vez mais se apela à leccionação das diferentes áreas curriculares de uma forma interdisciplinar defendendo que os alunos devem ser instruídos, educados e desenvolvidos de uma forma harmoniosa, integrada e globalizadora a todos os níveis de desenvolvimento.

Todos os momentos em que as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar a área das expressões, inclusive até aqueles em que estas foram trabalhadas em articulação com outras disciplinas, revelaram-se momentos bastante ricos para estas, já que através do lúdico, do jogo, da experimentação, componentes aliciantes para as crianças, estas iam inconscientemente interiorizando os conteúdos e conhecimentos pretendidos, bem como se iam desenvolvendo a todos os níveis, aquilo a que Sousa (2003), na página 29 do Enquadramento Teórico, chamou de «desenvolvimento bio-psico-socio-motor».

Outra das mais-valias que a leccionação de disciplinas da área das expressões revelou na turma com a qual trabalhei foi, sem dúvida o facto de influenciar, marcadamente, o comportamento e atitude de algumas das crianças. Ou seja, tive a oportunidade de verificar que quando se tratava de disciplinas ligadas às expressões algumas das crianças que eram mais desassossegadas e desatentas em disciplinas tidas como mais teóricas, alteravam o seu comportamento quando se estavam em aulas da área das expressões.

Ora o momento de leccionação que escolhi analisar e reflectir neste ponto do relatório, prende-se com esta situação que tive a oportunidade de ir observando ao longo das minhas intervenções com a turma. Foi uma situação que não aconteceu em apenas um dia, foi algo que fui gradualmente constatando. As crianças, no geral, reagem muito bem sempre que se tratava de uma aula ou de alguma actividade que envolvesse as expressões, portanto algo que podemos considerar normal, já que elas, geralmente, simpatizam e demonstram interesse por tudo o que implique sair da rotina habitual a que estão habituadas, ou seja, ao trabalho tradicional de secretária. No entanto, houve uma criança, em particular, que evidenciou as mudanças de comportamento de que falei acima e, sendo assim, tive a curiosidade de tentar perceber que motivos estavam na base do seu comportamento diferenciado. Volto a referir que de forma a salvaguardar o anonimato das crianças implicadas os nomes utilizados são fictícios.

No decorrer das práticas pedagógicas, bem como na elaboração dos meus registos, pude observar, como comprovam os registos presentes no anexo XI, que quando se trabalha, neste caso, a disciplina de Matemática (registo A) ou Língua Portuguesa (registo B), a criança revela algum desinteresse, falta de empenho, tentativa de escapar ao trabalho e alguma relutância em executar o que é pedido. Pelo contrário, quando se trata de alguma disciplina

ligada à área das Expressões Artísticas, neste caso, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Plástica (registo C e D), esta mesma criança demonstra um tal interesse, empenho, prazer em fazer, concentração e preocupação, até, em ajudar os colegas.

Ora, perante este cenário, ou seja, perante a aparente motivação desta criança para as áreas mais práticas, como é o caso das Expressões Artísticas, contra o seu aparente desinteresse por áreas tidas como mais teóricas e trabalhosas como são as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, questionei-me sobre os motivos que levariam esta criança a agir desta forma. Tentei, então, por um lado, perceber se o seu desinteresse em relação à Matemática e à Língua Portuguesa se prendia com o tipo de actividades realizadas nessas disciplinas. Por outro lado, tentei averiguar se o seu interesse e motivação para as áreas das Expressões Artísticas era algo que lhe era intrínseco ou se era algo que tinha a ver com o tipo de actividades praticadas nessas aulas. Portanto, um dos objectivos que estive na base da análise dos registos foi tentar perceber se o desinteresse daquela criança em relação à Matemática e à Língua Portuguesa se prendia com o tipo de actividades realizadas nessas disciplinas.

No que diz respeito ao tipo de actividades realizadas em cada disciplina (Matemática e Língua Portuguesa), como se pode verificar através do registo A e B do anexo XI, a actividade realizada no âmbito da disciplina de Matemática, foi até uma actividade diferente, à qual as crianças não estão muito habituadas, pois para elas trabalhar Matemática é fazer exercícios no caderno, no quadro ou no livro. Como referiram algumas crianças «Vamos brincar na aula de Matemática hoje?»; «Não vamos fazer exercícios?». Através das suas expressões percebi que, habitualmente, a Matemática é tida como uma disciplina de trabalho e não pode ser trabalhada recorrendo a diferentes materiais, por exemplo.

Tendo em conta o tipo de actividade daquela aula, o «André», não teria, aparentemente, razões para estar desinteressado, já que se tratava de uma actividade diferente e bastante aliciante, acrescentando o facto de que as crianças trabalhariam em grupo. Antão (2001: 39) refere que «com motivação e condições razoáveis, o trabalho de grupo ajuda a disciplinar os alunos (cada elemento tem de assumir a sua quota-parte de responsabilidade), incute um ritmo peculiar à aula (são os alunos em cada grupo e não o professor que determinam) e torna o estudo muito mais interessante e atraente através de um clima de jogo e de descontração responsável que se instauram».

Verificando que o seu desinteresse não está relacionado como tipo de actividade, já que esta era uma actividade bastante motivadora há que verificar e analisar o seu restante

comportamento a fim de se perceber se o seu desinteresse e falta de empenho é algo que se repete durante as aulas.

Analisando os dados patentes no registo A, posso verificar que o «André», ao longo da aula vai perturbando os colegas: «Repreendo o “André”, pois está a chamar pelo “Alex”, o que o perturba, pois estava a ouvir o que eu estava a dizer»; «Sou obrigada a voltar a repreender o “André”, pois chama, novamente, o “Alex”»; «”André”, vamos lá começar a trabalhar! Não perturbes os teus colegas. A hora para brincar com o material já terminou». Verifico também que esta criança tenta escapar ao trabalho que é pedido e apresenta uma certa relutância em executar o que é pedido, como comprova o seguinte excerto dos meus registos: «Quando me aproximo do grupo do “André”, reparo que ele não está a realizar a ficha. Pergunto-lhe porque não a está a fazer e ele responde-me que não sabe dela. Peço-lhe que a procure. Ele procura nos livros, na mochila e encontra a ficha debaixo da mesa. Digo-lhe que comece a fazer a ficha tal como os seus colegas». Está também aqui patente o seu desinteresse, pois apesar de estar a ver os colegas a resolverem a ficha não se preocupou em ver onde estava a sua. Depois desta minha intervenção, ele começou a fazer, de facto o que lhe era pedido, mas demonstrou um certo descontentamento: «Pffff...» pega no lápis e na ficha e começa a fazê-la com a cabeça apoiada na mão esquerda».

Esta situação é também verificada na aula de Língua Portuguesa, como comprova o registo B. O seu desinteresse e falta de empenho nesta aula acontece no momento em que se está a corrigir o trabalho de casa e o «André» está a folhear o livro de Língua Portuguesa, quando não faz o trabalho de casa, nem tem a preocupação de os tentar fazer tal como podemos verificar no seguinte excerto: «Ele diz-me que não o fez. Pergunto-lhe porque não fez, ao que ele responde: “Não sabia fazer e não tinha ninguém para me ajudar”. Pergunto-lhe se tentou fazer, ao menos. “Não professora”, respondeu ele.»

O seu desinteresse e falta de empenho pode ainda ser verificado no momento em que toda a turma é convidada a ler o texto em silêncio. O «André» tenta escapar-se à leitura do texto, como comprovam os seguintes registos: «Chego ao lugar do «André» e ele diz-me que já leu o texto todo, o que me provoca grande admiração, pois não teria dado tempo para ele terminar, visto todos os colegas estarem ainda nos primeiros parágrafos»; «Peço-lhe que me diga do que fala o texto e ele responde-me que fala de camelos e de livros. Face a esta resposta verifico que me está a enganar e que não leu o texto»; «Ele afirma que leu. Peço-lhe então que vá contar aos colegas de que fala o texto. Ele acena logo com a cabeça dizendo que

não e começa a ler novamente;» Através da sua atitude, pude claramente perceber que como eu já desconfiava o «André» estava a tentar escapar-se à leitura.

Outro dos meus objectivos é tentar perceber se a aparente motivação e interesse desta criança pelas áreas artísticas tem a ver com o tipo de actividades a elas ligadas ou é algo que lhe é intrínseco.

Através da análise dos registos C e D, patentes no anexo XI, posso verificar que o «André» muda o seu comportamento desde o momento que sabe que vamos ter uma aula de Expressões, neste caso trata-se de uma aula de Expressão e Educação Musical e uma aula de Expressão e Educação Plástica. Esta criança muda completamente a sua atitude, até perante os colegas, pois se noutras aulas eu tinha de o repreender por estar a desassossegar os colegas, nestas é ele quem os repreende, como podemos ver: «Vocês calem-se! Deixem a professora dizer o que vamos fazer, olha que assim não fazemos nada». A sua própria concentração e empenho nas actividades propostas é relevante, pois quando peço que expliquem a actividade ele é dos primeiros a pedir para explicar e explica-a bem, com exemplos e tudo, no decorrer do jogo tenta ajudar os colegas que estão a fazer menos bem. Na aula de Expressão e Educação Plástica e aquando de um momento de construção livre através de vários materiais, o «André» está tão concentrado que nem ouve um colega que lhe pede cola e é também dos primeiros a terminar. Chama-me todo efusivo para me mostrar o seu boneco e depois de o elogiar pede-me para fazer mais um. Este seu desejo em continuar a construir, a continuar a expressar-se mostra, então o prazer e o gosto que lhe dá este trabalho. Sousa (2003a: 185) defende esta mesma ideia, quando nos diz que «a criança ao exprimir-se, não conhece o sucesso ou insucesso, não há boa ou má expressão. Expressa-se pelo prazer que isso lhe dá e pela necessidade que tem de se expressar, tal como respira porque tem necessidade de respirar sem que alguém se preocupe em fazer qualquer juízo sobre isso.»

A certa altura, depois de já ter concluído a sua segunda construção, o «André» ao verificar que a colega «Maria» está atrasada pede-me para a ir ajudar. Fico surpreendida por verificar o seu gosto por ajudar a colega no seu trabalho. Como é normal, quando as crianças vão ajudar-se umas às outras têm sempre a tendência de fazer o trabalho de quem estão a ajudar. Foi o que pensei que iria acontecer, pensei que o «André» ia pegar na construção da «Maria» e pouco a pouco tentar terminá-la. Deste modo, tive a preocupação de passar pela mesa da «Maria» com alguma regularidade. No entanto, pude verificar que a minha suspeita não se confirmou, pois o «André» estava, apenas, a dar algumas sugestões à «Maria»: «Por que não colocas estrelinhas em vez de punaises? Fica mais *fixe*! Podias utilizar um bocadinho

da rolha para as mãos e os pés». Aqui podemos ver a afinidade e a simplicidade com que esta criança ajuda a colega, demonstrando todo o seu gosto e prazer em estar a trabalhar algo de que gosta.

Face ao que consegui analisar através dos dados recolhidos e face ao primeiro objectivo que formulei, posso concluir que, em Língua Portuguesa, o tipo de actividade poderia, eventualmente, ter sido causadora do desinteresse da criança, visto tratar-se de uma tarefa tida como mais «maçadora» para algumas crianças. No entanto, muito antes dessa tarefa se ter iniciado, já o «André» tinha revelado em determinados aspectos, como foi o caso do trabalho de casa, o seu desinteresse e falta de empenho. No que diz respeito à disciplina de Matemática, a actividade que estava a ser desenvolvida, bem como a organização de grupo implementada, tinha elementos para ser considerada uma actividade apelativa e aliciante para esta criança. Contudo tal não se revelou. Como bem refere Antão (2001), citado anteriormente, a motivação e as condições adequadas são determinantes para o bom sucesso, neste caso particular, do trabalho de grupo. Portanto, a actividade apelativa estava lá e mesmo assim o «André» apresentou um comportamento e uma atitude de desinteresse, de falta de empenho, de tentativa de contornar o trabalho pretendido. O que me leva a dizer que esta criança apresenta, de facto, um certo desinteresse por disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, não estando este desinteresse relacionado com as actividades subjacentes a cada disciplina.

No que diz respeito ao meu segundo objectivo formulado, é-me possível concluir que o interesse e motivação do «André» para as áreas artísticas é de facto algo que lhe é intrínseco, que parte de si, algo que lhe dá prazer. Será a chamada motivação intrínseca, que segundo Lieury & Fenouillet (1997: 108) «é a busca de uma actividade pelo interesse que ela oferece por si própria; corresponde ao interesse, à curiosidade, ou seja ao sentido corrente da motivação». Não tendo por isso a ver com o tipo de actividades que se desenvolvem. O seu interesse é notório desde o momento em que este sabe que está numa aula dedicada às expressões. É evidente o seu apresso pelas aulas das expressões é como que uma forma de ele se libertar da “tensão” sentida nas outras disciplinas. Tal como nos diz Sousa (2003a: 138) «a criança gosta e necessita de movimento, de acção, de dinâmica e de fazer experimentações, no quotidiano da sua vida imediata. Se não há algo em que pode experimentar, explorar, apalpar, verificar, observar, ela procura todos os subterfúgios e aplica todos os seus esforços para se escapar».

Foi este «escape» que tivemos a oportunidade de verificar quando a criança estava em na aula de Matemática e de Língua Portuguesa, ela foi arranjando várias formas de ir «fugindo» ao trabalho pretendido.

Esta criança socorre-se, então das expressões para soltar tensões, para libertar os seus sentimentos e para expressar livremente as suas emoções.

Através desta análise e reflexão sobre estes momentos da prática lectiva, que têm como base as expressões, urge-me dizer que é necessário e indispensável que estas passem a ocupar o lugar que merecem no panorama educacional, pois como pude verificar através da minha análise de dados e através de alguma literatura disponível, ela permite à criança uma formação completa e integradora, como nenhuma outra área poderá oferecer.

Posso também dizer que nós, enquanto futuros professores, temos de interiorizar que é cada vez mais importante que a criança experiencie as situações, em vez de observá-las apenas, é imprescindível que toda e qualquer criança se torne sujeito activo no seu processo de ensino. Tal como Sousa (2003a: 139) diz «uma educação em que a metodologia, em vez de activa e experiencial, seja passiva, proporcionando à criança “ensinamentos”, em que se lhe apresentam “de bandeja”, para decorar, as soluções para uma série de problemas, é-lhe altamente prejudicial» este autor acrescenta ainda que «tudo o que a criança pode procurar e realizar por si própria, se lhe é fornecido pelos pais ou professores, em vez de favorecê-la, está a prejudicá-la».

Ora as expressões, sendo, por excelência, uma área que implica um manuseamento, um contacto, uma experiência sensorial, proporcionam à criança uma construção activa e significativa do seu conhecimento, daí ser imensamente importante levar a cabo nas nossas escolas, tarefas e actividades nesta área, já que ao participar activamente no seu desenvolvimento e crescimento a criança sente-se como parte integrante no seu processo de formação, atribuindo, por isso, às tarefas e actividades um grau de importância mais elevado, dando assim o seu máximo empenho nas actividades a realizar.

Considerações Finais

Nos tempos que correm, onde a sociedade tem vindo a experimentar algumas mudanças significativas em torno da educação, provenientes dos sucessivos desafios que se impõem, as escolas e conseqüentemente os educadores/professores são chamados a intervir adequada e contextualizadamente. Ora, um professor já não é formado nos mesmos moldes de há dez anos atrás, a sociedade evolui, bem como os métodos, técnicas e conhecimentos que se exigem dos educadores/professores actualmente.

Daí a formação inicial de educadores/professores ter vindo a adquirir um grande relevo no panorama educacional dos nossos dias. Hoje em dia é fulcral preparar os professores a todos os níveis para a escola e a sociedade que os espera.

Um dos momentos decisivos e de grande importância para qualquer educador/professor no seu processo de formação é, sem dúvida, o estágio, já que é durante esta etapa que o futuro educador/professor tem a oportunidade de contactar e vivenciar a realidade com a qual se deparará e terá de actuar pela vida fora. Assim sendo, não posso deixar de referir que o estágio foi, sem dúvida alguma, o momento mais importante e reconfortante de toda a minha caminhada neste processo de formação. Foi importante, na medida em que tivemos a oportunidade de experimentar e vivenciar todos os aspectos, todas as decisões, todos os dilemas, todos os anseios, todas as responsabilidades e todas as vitórias que rodeiam a vida de qualquer escola e de qualquer professor, portanto ambiente que me acompanhará durante a minha caminhada enquanto educadora/professora. Foi reconfortante, na medida em que pude finalmente aperceber-me de que, realmente, este é o ambiente do qual quero fazer parte todos os dias e a profissão que sempre ambicionei ter. Outro dos motivos pelo qual me refiro ao estágio como um momento reconfortante prende-se com o sorriso e carinho que recebi de cada criança, quebrando, um pouco, com toda a ansiedade e nervosismo que muitos daqueles momentos proporcionavam. O meu esforço e empenho com cada uma delas foi-se traduzindo dia-a-dia nos seus esforços, nos seus pequenos sucessos e pequenas conquistas.

Acima tive a oportunidade de referir que o estágio tratou-se de um momento, onde pela primeira vez nos deparámos com o ambiente onde actuaremos pela nossa vida fora. Deste modo, tivemos a oportunidade de analisar e reflectir sobre as situações reais do exercício profissional, desenvolver competências científicas, éticas, sociais e pessoais, bem como a nossa autonomia, no sentido de tomarmos consciência da nossa actuação e da sua implicação no grupo/turma. O trabalho em equipa foi outro dos aspectos extremamente valorizados

durante o nosso estágio, uma vez que apesar de cada qual estar responsável e encarregue da planificação e leccionação da sua semana, o trabalho de equipa sempre foi levado a cabo em todas as semanas, traduzido em momentos variados de observação, de diálogo, de troca de saberes e experiências. Ao longo do nosso estágio tivemos, também a oportunidade de ir, progressivamente, construindo os nossos saberes pedagógicos, resultado dos problemas e das decisões que todo o contexto educativo envolve.

Durante o nosso estágio, a planificação e a reflexão foram dois dos pilares de toda a nossa intervenção, já que era através destas que conduzíamos todo o processo de ensino-aprendizagem.

A reflexão acontecia antes da planificação, como forma de questionar, repensar e enquadrar todas as nossas actividades e estratégias com as crianças, bem como depois da intervenção como forma de rescaldo, de discussão sobre a nossa *performance*, das suas falhas, dos seus sucessos, dos pontos a melhorar e ter em atenção para uma próxima actuação. Estes momentos de reflexão funcionaram, pois, como mediadores de toda a nossa actuação com as crianças, uma vez que implicavam uma certa negociação entre aquilo que propúnhamos ou fazíamos com aquilo que a realidade, ou seja, as características do nosso grupo/turma necessitava.

Já a planificação era o meio através do qual expúnhamos, descrevíamos e prevíamos a nossa intervenção com a turma. Foi, sem dúvida alguma, um dos aspectos cruciais durante o nosso estágio. Ela funcionava como o nosso guia de actuação e justificação de tudo aquilo que decidíamos fazer com o grupo/turma, bem como revelava um propósito, uma meta atingir, indicando, por isso o caminho a seguir reflectido nas actividades, estratégias e competências a desenvolver. Para além desta função de apoio e orientação, a planificação revelou-se um óptimo instrumento para nós, enquanto estagiários, já que permitia satisfazer as nossas necessidades pessoais, ou seja, ao termos na planificação tudo o que tínhamos planeado fazer com o grupo/turma de uma forma pormenorizada, conseguíamos reduzir a ansiedade e a incerteza do nosso trabalho, sentindo-nos mais seguros e confiantes durante o decorrer da aula.

Sendo que nos tivemos que centrar no desenvolvimento específico de uma área durante o nosso estágio (Pré-Escolar e 1.º Ciclo), no meu caso as expressões artísticas e a educação físico motora, este documento contou com um momento dedicado à importância das expressões no panorama educacional, bem como para o desenvolvimento harmonioso da criança, de forma a podermos perceber quais são, de facto, as potencialidades destas áreas na

escola e para a criança, servindo, numa segunda fase, de base para as análises e reflexões acerca de algumas práticas de leccionação onde as expressões artísticas estavam em jogo.

Durante o estágio, como já tive a oportunidade de referir, tentei sempre que possível, proporcionar às crianças experiências na área das expressões, sendo elas em horário específico, sendo elas em articulação com as outras áreas/disciplinas. Foram várias as actividades e estratégias oferecidas às crianças, de modo a proporcionar-lhes uma vivência harmoniosa das expressões. Da expressão plástica, à expressão dramática, passando pela expressão musical e pela expressão e educação físico-motora, as crianças tiveram a oportunidade de construir livremente com recurso a vários materiais demonstrando todo o seu empenho e criatividade, pintar livremente e em materiais sugeridos, modelar a seu gosto, explorando todas as potencialidades da pasta de modelar, dramatizar situações do dia-a-dia propostas ou por iniciativa própria, cantar livremente, bem como músicas novas que recebiam com grande entusiasmo e agrado, manusear, utilizar e servir-se das potencialidades dos instrumentos musicais, utilizar os instrumentos musicais para desenvolverem conhecimentos de outras áreas, aprimorar o seu ouvido em jogos de reconhecimento auditivo, dançar ao som da música, mover-se de acordo com a música, participar em rodas cantadas, bem como em diversos jogos de equipa com bola e sem bola.

Ora, foi através desta panóplia de actividades e de outras tantas que tentei proporcionar às crianças uma formação harmoniosa e global, já que esta só é eficaz quando nos servimos também das expressões como instrumento do desenvolvimento da criança. Sendo as expressões uma área com um cariz tão lúdico e descontraído, já que para além de se centrar em actividades diferentes, bastante apelativas e motivadoras ela leva as crianças a saírem da rotina da sala de aula, não é de estranhar que as actividades implementadas e desenvolvidas tenham sido, na sua maioria, merecedoras do empenho e apreço das crianças.

Como o título do meu relatório evidencia, a escola é um espaço de formação integral, de uma formação completa e globalizadora, já que é proporcionando aos nossos alunos experiências deste tipo que eles se desenvolverão de forma harmoniosa, integrando no seu processo de desenvolvimento experiências e conhecimentos das mais variadas índoles.

Ora, não podemos falar de escola e formação integral sem falarmos do papel das expressões na formação integral da criança, já que estas são uma peça fundamental no seu processo de desenvolvimento e crescimento.

Referências Bibliográficas

- Aguilar, F. (2001). *Expressão e Educação Dramática – Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1993). Prefácio. In F. Vieira, *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Asa.
- Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições Asa
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw – Hill.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). *Ética profissional e formação de professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação 8, p. 49-60.
- Condessa, I. (2006a). Os ambientes facilitadores de aprendizagem na Educação Física Infantil. *Cinergis*; UNISC, volume 7, n.º I Janeiro/Junho, pp.9-27.
- Condessa, I. (2006b). O movimento criativo. In G. Castro & M. Carvalho (Coord.), *A Criatividade na Educação* (pp. 37-52). Universidade dos Açores – Centro de Estudos Filosóficos.
- Condessa, I., Fialho, A. (2010). *(Re)Aprender a Brincar: na Barca do PIRATA*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores/ FCT .
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa. (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93 - 124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Nacional de Investigação Científica.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino – Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Fonseca, J. (2005). *Educação e Valores: Que relação?* Arquipélago – Ciências da Educação 6, p. 107-125.
- Formosinho, J. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Germinet, R; pref. de Charpak, G. e Lederman, L. (1999). *Aprendizagem pela Acção* (Volume I). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In I. Alarcão et al (Orgs.), *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo* (pp. 19-38). Universidade de Aveiro. Governo Regional dos Açores: Direcção Regional da Educação. Universidade dos Açores.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª Edição.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa
- Lieury, A & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença
- Medeiros, R. C. S. C. (2008). *O Contributo da Formação Contínua sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância – Um Estudo com Educadores de Infância da Ilha de São Miguel*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monoreo, C. F.(org.). (2007). *Estratégias de Ensino e aprendizagem*. Porto: Edições Asa

- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Pascoal, H. C. (2009). *O Ensino da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo em Contexto de Escola sobre Tarefas Motoras de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1995). *Formação de Professores e Educação Axiológica*. Revista Educação, vol. V, nº 1, p. 11-20.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora
- Ribeiro, A. C. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, J. (2007). *Ética e Deontologia – Representações de Professores*. Associação de Professores de Sintra. 1ª Edição, p. 25-78.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas – Horizonte Pedagógicos*. 1º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Drama e Dança – Horizonte Pedagógicos*. 2º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas – Horizonte Pedagógicos*. 3º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw – Hill.
- Thong, T. (1987). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. 1º Volume. Porto: Edições Afrontamento
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Portugal: ASA Editores.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pro-Musica.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Sites Consultados:

- Casanova, M. P. (S/d). *Supervisão Pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola*. Acedido em 19 de Março de 2011, em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mprazerescasanova.pdf>
- Galveias, M. F. (2008). Prática Pedagógica: Cenário de Formação Profissional. *Revista Interações*, Volume 4, n.º 8: 6 – 17. Acedido a 17 de Fevereiro de 2011, em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/289>

Anexos