



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

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

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

*Explorar o Ensino das Expressões nas Práticas Educativas  
em Educação Básica – uma Abordagem em Contexto do  
Estágio Pedagógico*

**Mestranda**

Joana Margarida Macedo Martins

**Orientadora**

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Ponta Delgada, abril de 2013

***Explorar o Ensino das Expressões nas Práticas Educativas  
em Educação Básica – uma Abordagem em Contexto do  
Estágio Pedagógico***

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, *sob orientação científica da Professora Auxiliar com Agregação Maria Isabel Cabrita Condessa*

## **Agradecimentos**

Chegado ao fim de mais uma etapa muito importante da minha formação, neste ponto, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos às pessoas que colaboraram e que sempre me apoiaram, de alguma forma, durante esta caminhada.

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, nunca terei palavras suficientes para agradecer todo o apoio que me deram, todo o amor e compreensão, confiança e educação. A eles devo-lhes tudo o que hoje sou. Obrigada por acreditarem em mim e me darem força para enfrentar a vida sempre com um sorriso no rosto.

Aos meus familiares e amigos(as), de perto e de longe, que acreditaram no meu trabalho e me confortaram com carinho e uma palavra de incentivo.

À minha princesa, afilhada Beatriz, que pelo seu amor puro e inocência de criança, com o seu jeito dócil e natural me alegrava nos momentos mais difíceis. Agradeço os momentos de brincadeira, de risos, de lágrimas saudosas... os beijinhos e abraços, as histórias e os desenhos, todos os mimos que me marcaram fortemente durante toda esta etapa.

Ao Hugo, pelo amor, amizade e carinho, pela cumplicidade, por acreditar em mim e dar-me força. Agradeço, também, a paciência e compreensão nos momentos em que estive mais ausente.

À Anita, pela amizade e carinho, pelo apoio e pelas palavras sábias ditas nos momentos certos.

À Ana Paula, pela amizade, incentivo, apoio e disponibilidade prestada ao longo deste percurso.

Agradeço, de uma forma muito especial, à Doutora Isabel Condessa, orientadora deste trabalho, por me acompanhar em todo o processo, pela confiança depositada no meu trabalho, pela palavra amiga e por todo o apoio prestado. Estou-lhe muito grata pela compreensão e incentivo, pelos ensinamentos e conselhos que contribuíram para o meu crescimento. Muito obrigada!

À orientação prestada pelo Doutor Adolfo Fialho e Mestre Ana Sequeira. Agradeço o apoio prestado nos momentos de estágio desenvolvido. Igualmente agradeço a orientação da educadora cooperante Teresa Nunes e professora Angelina Monteiro, que contribuíram com a sua experiência e conselhos.

Não posso deixar de agradecer a todos(as) os(as) Educadores(as) de Infância e Professores(as) do 1.º Ciclo que colaboraram dando o seu testemunho nas entrevistas.

Agradeço, também, aos meus colegas de núcleo de estágio, Emanuel e Joana, pela amizade, companheirismo e apoio prestado ao longo de toda a minha formação acadêmica.

Por último, e não menos importante, agradeço a todas as crianças intervenientes no processo de estágio que contribuíram para o meu crescimento, pessoal e profissional, e proporcionaram momentos e experiências inesquecíveis.

A todos(as) um sincero muito obrigada!

## Índice

Índice de Anexos .....	i
Índice de Quadros .....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
Introdução .....	1
Capítulo I - Contextualização do Estudo .....	4
1. Problemática e objetivos.....	5
2. Participantes no estudo .....	7
3. Instrumentos e procedimentos de recolha de e análise dos dados.....	8
Capítulo II - O Ensino das Expressões nos Primeiros Anos da Educação Básica – práticas e testemunhos do Educador/Professor.....	13
1. Pensar a educação e a escola na atualidade .....	14
2. O perfil do educador/professor .....	17
3. As expressões no currículo da educação básica: o início de um processo de formação para a vida.....	21
3.1. - As Expressões na Educação Básica: Testemunhos e percepções reais .....	28
4. A importância da expressão e da comunicação na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico .....	37
5. A comunicação na sala de aula e o impacto da organização dos espaços .....	42
Capítulo III – O Estágio Pedagógico: uma Aprendizagem entre a Teoria e a Prática .....	50
1. O estágio como um processo de aprendizagem.....	51
2. Saberes próprios à formação na construção da profissão .....	55
2.1. A observação como instrumento fundamental .....	55
2.2. O Projeto Formativo como delineador da ação a médio prazo.....	61
2.3. As sequências didáticas como antevisão da prática pedagógica .....	63
2.4. Avaliar para compreender e ajustar .....	68
2.5. A reflexão como tomada de consciência e balanço da prática educativa.....	71
3. Caracterização dos contextos em que se realizou o estágio .....	73
3.1. Caracterização do meio envolvente, da escola e do grupo do Pré-Escolar .....	74
3.2. Caracterização do meio envolvente, da escola e da Turma do 1.º Ciclo.....	78
4. Análise das situações educativas .....	81
4.1. Análise das situações educativas do pré-escolar .....	82

4.2. Análise das situações educativas do 1.º ciclo do ensino básico .....	90
Considerações Finais .....	98
Referências Bibliográficas.....	100

## **Índice de Anexos**

Anexo n.º 1 – Guião da entrevista

Anexo n.º 2 – Transcrições das entrevistas dos(as) educadores(as) e professores(as)

Anexo n.º 3 – Sistema de categorização das entrevistas

Anexo n.º 4 – Exemplos de grelha de observação do Pré-Escolar

Anexo n.º 5 – Exemplo da grelha da sequência didática do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo

Anexo n.º 6 – Exemplo de lista de verificação do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo

Anexo n.º 7 – Exemplo de grelha de avaliação segundo as metas de aprendizagem do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo.

Anexo n.º 8 – Exemplo de uma ficha de verificação de conhecimentos do 1.º Ciclo

Anexo n.º 9 – Exemplo de grelha de avaliação da ficha de verificação de conhecimentos do 1.º Ciclo

Anexo n.º 10 – Esquema da sala de atividades do Pré-Escolar

Anexo n.º 11 – Esquema da sala de aula do 1.º Ciclo

Anexo n.º 12 – Tabelas de sistematização das atividades em análise

Anexo n.º 13 – Recursos da atividade de Expressão Plástica: “Vamos proteger o nosso planeta”

Anexo n.º 14 – Recursos da atividade de Expressão Físico-Motora: “Percurso Verdocas”

Anexo n.º 15 – Recursos da atividade de Expressão Dramática: Dramatização da Lenda das Sete Cidades

Anexo n.º 16 – Recursos da atividade de Expressão Plástica: “Vamos desenhar o nosso corpo”

Anexo n.º 17 – Recursos da atividade de Expressão Dramática: “As emoções”

Anexo n.º 18 – Recursos da atividade de Expressão Musical: Canção “Na quinta do meu avô”

## **Índice de Quadros**

Quadro n.º 1 – Sistematização da categorização da análise das entrevistas

Quadro n.º 2 – Exemplo de um excerto da grelha de observação do 1.º Ciclo

Quadro n.º 3 – Quadro da comunicação estabelecida na atividade de Expressão Físico-Motora: “Percurso Verdocas”

## Resumo

O presente relatório de estágio reporta-se às práticas desenvolvidas no estágio no âmbito da Prática Educativa Supervisionada I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento representa, pois, o culminar do trabalho realizado ao longo dos dois momentos de estágio (em contexto do Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo) e procura descrever e refletir o processo de ensino-aprendizagem subjacente às intervenções desenvolvidas.

Ao longo deste trabalho, expressam-se questões relacionadas com a teoria e a prática curricular, nas quais se analisa e se reflete sobre as práticas pedagógicas e as opções tomadas, principalmente, no que diz respeito às áreas das Expressões, mobilizando dados das práticas de ensino e das situações educativas com a literatura da especialidade.

A escolha desta temática deveu-se ao facto de as áreas das Expressões serem verdadeiramente potenciadoras de oportunidades de a criança se expressar e comunicar através de várias formas/meios. Acrescenta-se, ainda, que se decidiu enveredar pelo aprofundamento dessa temática, uma vez que esta se revela uma área plenamente integradora em termos curriculares, dado que é possível interligar as Expressões, articulando-as com vários conteúdos e domínios e, deste modo, potenciando experiências de ensino-aprendizagem completas com vista ao desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, contámos com testemunhos de educadores e professores sobre o ensino das Expressões, na escola atual. Infelizmente, estas áreas continuam a ser deixadas para “segundo plano”, pelos profissionais de educação, principalmente, os professores do 1.º Ciclo. Deste modo, averiguámos a importância que os docentes ministram a estas áreas, através de entrevistas. Além disso, foi, também, nosso intento perceber a importância das Expressões, enquanto meio para a criança se expressar e comunicar com o outro, e compreender as influências do espaço no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento das situações educativas.

De uma maneira geral, o presente trabalho procura descrever, analisar e refletir as opções tomadas no processo de ensino-aprendizagem, com principal incidência no desenvolvimento das áreas das Expressões, refletindo as experiências enriquecedoras, tanto a nível pessoal como académico, vivenciadas pela estagiária.

## **Abstract**

This Teaching Practice report refers to the practices developed under the Educational Supervised Practice I and II, integrated in Pre-school Education and Elementary School Education Master Degree. This document represents the culmination of the work done during the two moments of Supervised Practice in pre-school and elementary school levels, and describes and reflects upon the teaching-learning process underlying the activities carried out.

Throughout this work, issues concerning the theory of and curricular practice itself are expressed. We analyze and reflect upon the pedagogical practices and the choices made, especially, in relation to the areas of Expressions by mobilizing data from teaching practices and educational situations with readings from publications in this field of expertise.

The choice for this theme was made on the knowledge that the Expressions truly represent ample opportunities for children to express and communicate through various ways/means. Furthermore, we decided to deepen this theme because it is an area fully integrated in curricular terms. You can connect the Expressions amongst themselves by linking them with various contents and domains and, thus, enhance the teaching-learning process with complete experiences which promote the integral development of the child.

In this sense, we relied on the testimony given by educators and teachers on how the Expressions are currently being taught in school. Unfortunately, these areas continue to be pushed into second place, by educators, especially elementary teachers. We verified the importance teachers give to these areas through the interviews carried out. It was also our intention to verify the importance of the Expressions as a mean for children to express themselves and communicate with each other, and to understand in what way the surroundings/where the activities take place may influence the teaching-learning process and the development of educational situations.

In general, this work seeks to describe, analyze and reflect upon the choices made in the teaching-learning process, focusing mainly on the development of the Expressions, and bringing forth the enriching experiences experienced by the trainee, both on a personal and academic level.

«A criação é, tal como os números, ilimitada. Uma mesma história pode ser contada de dez, cem, mil maneiras diferentes. Com um lápis ou um pincel nós podemos dizer tudo, mostrar tudo, fazer tudo, até o impossível. Podemos explicar o que sabemos, o que amamos, o que amariamos. O que pensamos, o que sentimos. O que vemos e o que não vemos, o que seja quem for não vê... A lista pode ser ainda mais longa».

(Gabey & Vimenet, 1974, pp. 13-14)

## **Introdução**

O presente relatório de estágio, definido pelo artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, constitui uma componente da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II.

O teor deste documento reporta-se às práticas pedagógicas, no desenvolvimento do estágio, em contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrido nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013.

*Explorar o ensino das Expressões nas práticas educativas em Educação Básica: uma abordagem em contexto estágio pedagógico* apresenta as linhas estruturais e transversais que acompanharam as práticas educativas em momento de estágio pedagógico, anteriormente referido.

A escolha do tema partiu, por um lado, da convicção de que as áreas das Expressões continuam, na escola atual, a não ter o devido valor, principalmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, acreditamos que estas áreas têm grandes potencialidades e são fundamentais no desenvolvimento integral da criança. O facto de as áreas das Expressões se revelarem bastante integradoras e versáteis, em termos práticos, proporciona-nos muitas formas de as abordarmos podendo articulá-las com as restantes áreas curriculares. O carácter lúdico, próprio da natureza destas áreas, suscita, sem dúvida, o interesse das crianças.

«Nunca se dirá suficientemente que a expressão é indispensável à criança e que todo o entrave à sua manifestação é um atentado à sua saúde e é prejudicial ao seu desenvolvimento normal» (Stern, 1974, p. 14). Assim, ao enveredar pela temática já enunciada, de entre várias considerações, aquando da prática pedagógica - articular a prática pedagógica de acordo com a educadora/professora titular, articular e desenvolver momentos de aprendizagem de acordo com as diferentes áreas, respeitar as características de cada criança, promover um ambiente educativo promotor do bem-estar da criança, proporcionar momentos para a aquisição de competências e domínios de saberes, entre outros – destacámos, concisamente, os seguintes objetivos gerais, a tratar no presente documento:

- Justificar e fundamentar o trabalho com literatura da especialidade;
- Promover atividades das áreas das Expressões (dramática, musical, motora e plástica), nos dois contextos de estágio, de modo a potenciar o desenvolvimento integral e aprendizagem na criança;

- Analisar e refletir as situações educativas desenvolvidas no estágio pedagógico (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico);

- Verificar as concepções e perspetivas dos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo relativamente às potencialidades das Expressões, da Comunicação, e da influência dos espaços na aprendizagem da criança.

Deste modo, o presente relatório de estágio, será organizado em três capítulos:

- Contextualização do estudo;

- O ensino das Expressões nos Primeiros Anos da Educação Básica – práticas e testemunhos do Educador/Professor;

- O Estágio Pedagógico: uma Aprendizagem entre a teoria e a prática.

Relativamente ao Capítulo I, será feita uma breve contextualização do nosso estudo, onde será explanada a problemática, os objetivos a atingir, os participantes que colaboraram na recolha de dados e os respetivos procedimentos metodológicos utilizados para essa recolha.

No que diz respeito ao Capítulo II, faremos uma abordagem a vários aspetos e tópicos presentes ao longo de todo este documento. Para isso, nesta parte do trabalho, será fundamentado com literatura da especialidade não só os aspetos relacionados com o desenvolvimento e importância das Expressões, como também os da Comunicação e organização dos Espaços. É de salientar que, neste ponto do documento, além da literatura da especialidade, serão utilizados excertos das entrevistas dos colaboradores do estudo, de forma a confrontar o que os especialistas advogam com as perceções e práticas dos docentes da escola atual. Ainda neste capítulo, iremos abordar a educação e o papel da escola atual, assim como dos seus intervenientes, nomeadamente o perfil dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo.

Por último, no Capítulo III, a atenção recai sobre várias componentes relacionadas com a prática pedagógica como processo de aprendizagem. Assim, haverá uma parte teórica e fundamentada, referente aos vários momentos do processo de estágio, e uma parte de análise crítica e reflexão das atividades realizadas no decorrer do estágio, referentes ao estudo do ensino das expressões nas práticas educativas em contexto estágio pedagógico. Neste momento será feita uma caracterização geral das instituições acolhedoras do estágio, das características das turmas/crianças, e, como já referido, serão descritas e analisadas seis situações educativas (três na Educação Pré-Escolar e três no 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Finalmente, este relatório contará com algumas considerações finais e as referências bibliográficas que suportam este trabalho. Os anexos, referenciados ao longo do relatório,

encontram-se em suporte digital (CD) disponíveis para consulta e complementam o documento.

## **Capítulo I**



### **Contextualização do Estudo**

- 1. Problemática e objetivos**
- 2. Participantes no estudo**
- 3. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados**

## 1. Problemática e objetivos

A incidência na área das Expressões e da Comunicação como assunto a aprofundar no desenvolvimento da prática pedagógica, e respetivo relatório de estágio, resultou das conceções criadas sobre o ensino das artes na educação e das suas potencialidades quanto às oportunidades de a criança se expressar e comunicar através de vários meios.

A seleção do tema em questão justifica-se pelo facto de esta área se revelar uma área plenamente integradora em termos curriculares, já que aborda quase todas as disciplinas e proporciona a interligação com as restantes, revelando uma grande versatilidade em termos práticos. Sendo um tema bastante abrangente, é possível articular as suas potencialidades pedagógicas no desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade Pré-escolar, assim como de 1.º Ciclo tendo em conta várias situações.

As artes e as atividades artísticas são pouco valorizadas por grande parte das escolas. Por norma, as atividades artísticas aparecem ligadas como um complemento das outras áreas do saber ou para preenchimento de «tempos mortos». É considerável a discrepância que existe no uso das áreas de Expressões observada entre a educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo. Enquanto que, no Pré-escolar, os educadores recorrem significativamente às Expressões no desenrolar das suas práticas, os professores do 1.º Ciclo apenas o fazem, geralmente, em épocas festivas, como: Natal, Dia do Pai, Dia da Mãe, Carnaval, Páscoa, etc. Deste modo, as áreas das Expressões, atualmente, ainda não são consideradas tão essenciais como as restantes disciplinas.

É notável a persistente recusa de que as artes podem ser uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem e um meio através do qual a criança se expressa e comunica com o mundo que a rodeia. De acordo com Ferraz e Dalmann (2011, p. 45) «Ao defender que a Educação Expressiva, deve ser, integrada nos currículos pedagógicos, alertamos que o homem moderno necessita despertar capacidades actualmente marginalizadas e menosprezadas, como a intuição, a inteligência emocional, sensibilidade, alofilia, o amor, a afetividade, empatia, entre tantas outras competências humanas, que estão cerceadas dentro da casca rígida, que transformou o homem moderno». Os mesmos autores atrás referidos acrescentam que «A Educação Expressiva busca a integração e o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, pois busca a humanização em todas as dimensões. Verificamos, que somente quando exploramos outras formas de comunicação, expressão e interacção, intrapessoal e

interpessoal, é que levamos o expressante [aluno] a esse novo patamar consciencial» (*ibidem*, p. 45).

Deste modo, parece-nos importante apurar como o Sistema Educativo augura o desenvolvimento destas áreas com o que, efetivamente, acontece nas escolas de hoje, confrontar o porquê das áreas de Expressão passarem “despercebidas” nas salas de aula. Assim, o nosso intuito é verificar uma hipótese já formada, ou seja, verificar a importância dada à área das Expressões, significativamente desenvolvida no Pré-escolar e o seu desenvolvimento limitado no 1.º Ciclo.

Em virtude do que foi mencionado, o presente estudo tem os seguintes objetivos a alcançar:

- Entender como o Sistema Educativo preconiza o desenvolvimento das Expressões;
- Explorar as potencialidades práticas das áreas das Expressões (dramática, plástica, motora e musical) como contributo do desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- Perceber as limitações/dificuldades no desenvolvimento das Expressões na escola;
- Analisar as práticas pedagógicas, atendendo à frequência do uso de atividades de expressão como meio interdisciplinar na abordagem das outras áreas do saber;
- Compreender a importância da expressão e comunicação no contexto educacional da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Compreender as diferenças entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Perceber a influência da organização dos espaços no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

## **2. Participantes no estudo**

De acordo com as finalidades apontadas no ponto anterior, definiu-se como participantes, neste estudo, para além das crianças que deram sentido a todo o trabalho, alguns educadores e os professores cooperantes que acompanharam o processo de estágio dos formandos, que desenvolveram as suas práticas educativas no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com efeito, contou-se com a colaboração de três educadores(as) e três professores(as) do 1.º Ciclo, que lecionavam no arquipélago dos Açores, sendo dois sujeitos do sexo masculino e quatro do sexo feminino, que no total perfizeram seis sujeitos interpelados. A sua escolha foi de conveniência e por uma questão de confidencialidade, os sujeitos entrevistados serão identificados ao longo do documento com letras maiúsculas, a saber: Educador A, Educador B, Educador C, Professor D, Professor E e Professor F.

É de realçar que os entrevistados contam com tempo de serviço diferente, desde os sete meses aos vinte e um anos. A formação que obtiveram relativamente à área das Expressões foi, essencialmente, através da sua formação académica inicial, exceto dois dos entrevistados que têm formação na área de teatro e música. Além de contarmos com o nosso relato de práticas, sendo sujeitos ativos do processo de estágio, contamos, ainda, com dados relativos ao grupo de crianças presentes no estágio do Pré-escolar (composto por 20 crianças, da EB1/JI Cecília Meireles) e à turma do 1.º Ciclo (composta por 18 crianças, da EB1/JI de São Roque – Canada das Maricas), perfazendo um total de trinta e oito crianças. De referir ainda que apenas serão apresentados os registos considerados significativos às questões abordadas. Similarmente à confidencialidade assegurada aos educadores/professores entrevistados, as crianças serão referenciadas com nomes fictícios.

### 3. Instrumentos e procedimentos de recolha de e análise dos dados

De entre os vários instrumentos e meios para recolha de dados, utilizados em investigação educacional, salientam-se: a entrevista, a análise documental, o questionário e a observação. Com vista a dar fundamento a este trabalho, com características qualitativas, recorreu-se à entrevista como instrumento de recolha de dados. Considerou-se este instrumento importante e apropriado para dar resposta aos objetivos visados.

Efetivamente, a seleção da entrevista como instrumento de recolha proporcionou o conhecimento das perceções dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo quanto à temática das Expressões, e não só. A entrevista é, segundo Moser e Kalton (1971, citados por Bell, 1997, p.118), «uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem como objectivo extrair determinada informação do entrevistado». Cunha (2007, p. 77) diz-nos que a entrevista «(...) constitui uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa, resultando de uma negociação entre o entrevistador e o entrevistado com o fim de descobrir o significado das representações no pensamento do professor – realidades e acções».

Deste modo, podemos classificar a entrevista em vários tipos. Achamos pertinente utilizar, no caso deste estudo, o método da entrevista semi-estruturada. Assim, respeitando as características da natureza desse tipo de entrevista, elaborámos um guião de questões, como suporte na orientação do desenvolvimento da entrevista, a saber:

- Quais as suas habilitações académicas?
- Há quanto tempo exerce a profissão?
- No que concerne às áreas das Expressões, em que medida encara essas áreas importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?
- Considera as áreas das Expressões integradoras/contributárias às restantes áreas? Quais e como?
- Costuma utilizar a área das Expressões como meio interdisciplinar na abordagem dos conteúdos de outras áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Conhecimento do Mundo, etc.)? Se sim, dê um exemplo.
- Com quais das áreas das Expressões se identifica “mais” e “menos”? Porquê?
- Reconhece que o facto de gostar mais ou menos de uma área influencia a sua prática?
- Com que frequência desenvolve, semanalmente, cada uma das áreas (dramática, plástica, motora, musical)?
- Que dificuldade sente aquando do momento da aula dedicado às áreas de Expressões?
- Que tipo de formação possui na área das Expressões? Como a obteve e em que áreas?

- Na sua opinião, acha que a monodocência favorece ou dificulta o ensino das Expressões? Porquê?
- Na sua opinião, o que caracteriza um bom educador/professor?
- Acha que o educador/professor tem de ser um bom comunicador? Porquê?
- Para si, quais os aspetos fundamentais para uma boa comunicação na sala de aula?
- Na sua opinião, a organização dos espaços tem influência na aprendizagem das crianças? Porquê?
- Sente necessidade de ajustar o espaço para melhor desenvolvimento das atividades relativas à área das Expressões? Que limitações sente e como as soluciona?
- Tendo em conta a sua experiência e o contato com colegas, para si, quais as maiores divergências entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

O guião de entrevistas utilizado (anexo n.º 1) foi o mesmo, tanto para inquirir os/as educadores(as) como os/as professores(as). É de salientar que as entrevistas foram realizadas em ambiente escolar, após o tempo de estágio. Os conteúdos das entrevistas dos educadores/professores foi integralmente reproduzido em texto escrito (anexo n.º 2).

Para o tratamento dos dados (interpretação das informações recebidas), o método de análise de conteúdo está sempre associado. A «(...) análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida» (Esteves, 2006, p. 107). Desta forma, elaborámos um sistema de categorização (anexo n.º 3), que inclui as categorias, subcategorias e indicadores, assim como as unidades de registo e de contexto relativas a cada entrevistado(a). Segundo Bardin (2003, p.117), «As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso de análises de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos». As respostas dos educadores/professores foram submetidas a uma análise que, posteriormente, deu origem às categorias, subcategorias e indicadores, sistematizados no quadro seguinte:

**Quadro n.º 1 – Sistematização da categorização da análise das entrevistas**

<b>Categorias</b>	<b>Sub-Categorias</b>	<b>Exemplos</b>
Dados Profissionais	Habilitações académicas	“Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e Pós-graduação/Especialização em Educação Especial”. <b>Entrevistado P3</b>
	Tempo de serviço	“Há 18 anos” <b>Entrevistado E1</b>
	Formação na área das Expressões	“A formação que tenho na área das expressões foi a que obtive ao longo da minha licenciatura e mestrado”

		<b>Entrevistado E2</b>
Potencialidades/ Importância das Expressões	Desenvolvimento e aprendizagem da criança	“As Expressões são áreas potencializadoras do desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança. Desenvolvem a atenção e concentração, a destreza físico-motora, proporcionam momentos lúdicos...” <b>Entrevistado P3</b>
	Relação com as outras áreas	“Logo, é claro que posso concluir que as Expressões contribuem para trabalhar as outras áreas mas, com uma grande vantagem, estimula e motiva muito mais os alunos”. <b>Entrevistado E2</b>
Condições à implementação das Expressões	Escola	“Acho que o mal comum... A falta de material disponível, a escassa verba para o adquirir...” <b>Entrevistado E1</b>
	Professor	“... às vezes tento englobar as expressões num conteúdo de outra área qualquer, mas não conheço muitas estratégias, nem técnicas, nem exemplos de atividades que se possa fazer... a nossa formação peca um pouco nesse sentido, é tudo dado de uma forma muito superficial” <b>Entrevistado P3</b>
	Crianças	“Uma das dificuldades é, sem dúvida, o barulho e a confusão que estas atividades geram. Com o tempo e quando estas atividades começam a fazer parte da rotina, esta dificuldade vai se atenuando” <b>Entrevistado E2</b>
Implementação e uso das Expressões	Interdisciplina- ridade	“Quando sobra tempo, por exemplo a Português, fazemos um jogo de mímica em que um aluno faz um movimento ou gesto e os restantes adivinham qual o verbo que traduz a ação representada” <b>Entrevistado P3</b>
	Frequência	“Normalmente no Pré-escolar estamos sempre a desenvolver em simultâneo essas áreas, pois as atividades centram-se quase sempre a partir das Expressões e não existe um tempo determinada para cada área a desenvolver” <b>Entrevistado E1</b>
O Desenvolvimento Profissional e o Ensino das Expressões	Vantagens da Monodocência	“Acho que favorece, porque podemos trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar” <b>Entrevistado E1</b>
	Desvantagens da Monodocência	“A meu ver dificulta, porque os docentes preocupam-se mais com as áreas de Português e Matemática, pois são aquelas que no final do ano são avaliadas externamente e, por vezes, penalizamos o tempo que deveria ser dedicado às expressões” <b>Entrevistado P1</b>
	Relação positiva com as áreas de Expressões	“Identifico-me mais com a área de expressão dramática, porque dá mais liberdade da pessoa se expressar de forma lúdica e desenvolve muito a criatividade e a imaginação”. <b>Entrevistado P1</b>
	Relação negativa com as áreas de Expressões	“Talvez a área que me identifique menos seja a de expressão dramática (...) é uma atividade que requer mais preparação e trabalho... e também não tenho muito jeitinho (...)”. <b>Entrevistado E2</b>
Perfil do educador/ professor		“Um bom educador/professor é aquele que consegue ir ao encontro das necessidades das crianças, nunca pondo de parte a aquisição das competências delineadas para cada idade e nível de ensino”. <b>Entrevistado P2</b>
Aspetos fundamentais na comunicação de sala de aula	Professor	“Pelo menos tem de ser um bom comunicador na sala de aula. Só assim conseguirá captar a atenção dos seus alunos e transmitir a segurança necessária para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. <b>Entrevistado P3</b>
	Ambiente da sala	“Praticar uma comunicação aberta, ter uma relação de confiança, saber ouvir, respeitar, compreender, dialogar e dar espaço para que a criança partilhe e contribua com as suas conversas”. <b>Entrevistado E1</b>

	Crianças	<i>“É importante que os alunos percebam e compreendam o que lhes é transmitido”</i> . <b>Entrevistado P2</b>
Influência dos espaços na aprendizagem da criança	Vantagens/Influências positivas	<i>“A organização dos espaços permite criar um ambiente mais favorável à aprendizagem”</i> . <b>Entrevistado P3</b>
	Limitações	<i>“(…) muitas vezes tenho de ajustar o espaço, desviar as mesas e as cadeiras ou ir mesmo para outra sala que me ofereça mais espaço, depende da atividade”</i> . <b>Entrevistado E2</b>
Divergências entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo	Currículo	<i>“O 1.º Ciclo não pode fazer tudo sozinho, penso que há conteúdos que deveriam ser trabalhados no Pré-escolar de forma formal e obrigatória”</i> . <b>Entrevistado P3</b>
	Espaço	<i>“A primeira diferença que se vê logo é a sala. O Pré-escolar é sempre estruturado por cantinhos e o 1.º Ciclo é só filas de cadeiras e mesas... Acho que há uma quebra muito grande de ambiente de sala de aula”</i> . <b>Entrevistado E2</b>
	Uso das Expressões	<i>“Eles quase todos concordam que a área das Expressões é importante, mas, quando vamos conversar sobre atividades e sobre aulas, nota-se que recorrem muito pouco às Expressões [no 1.º ciclo]”</i> . <b>Entrevistado E2</b>

Respeitante à análise documental, salienta-se que esta permitiu proceder à pesquisa e análise da temática principal do estudo: a área das Expressões e Comunicação. Além das leituras e consultas realizadas sobre a temática, anteriormente referidas, documentos com aspetos referentes às escolas que nos acolheram e às crianças com que interagimos foram, também, alvo de análise. Entre os vários documentos podemos destacar documentos oficiais (Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Currículo Regional da Educação Básica), documentos orientadores das escolas de estágio (Projeto Curricular de Escola, Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Atividades) e do grupo/turma (Projeto Curricular de Grupo/Turma, e Processos Individuais das crianças). Os documentos anteriormente mencionados permitiram-nos recolher informações sobre a organização e funcionamento da escola, sobre as rotinas do grupo/turma, as problemáticas existentes, os interesses e motivações das crianças, as metodologias eleitas pelas docentes, entre outras informações. Livros, dissertações, revistas e artigos publicados sobre as temáticas já mencionadas foram também consultados.

A observação também foi um aspeto preponderante para a recolha de informação. Esta, inicialmente, permitiu-nos recolher dados sobre o espaço educativo, as estratégias e metodologias utilizadas pelo docente, sobre as crianças (comportamento, interesses, gostos, facilidades/dificuldades, entre outros aspetos), sobre as rotinas e funcionamento da sala de aula, etc. Num primeiro momento, os estagiários tiveram oportunidade de, apenas, observar e registar informação, o que nos permitiu inteirar de todo o ambiente educativo antes da prática propriamente dita. Dias (2009, p.29) diz-nos que «É necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s)

contexto(s) educativo(s) que a(s) rodeia(m) para saber o que a criança já é capaz de fazer, para ajustar respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer)». A autora acrescenta ainda que «A observação no contexto de sala de actividades é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança».

Gonçalves (2006, p. 32) afirma que a «observação e análise da relação educativa, ao apresentarem-se na formação de professores como um instrumento de auto-regulação das práticas, estão a assumir-se como facilitadores da figura do professor encarado como construtor de êxitos e não como um gestor de fracassos educativos e, ao mesmo tempo, como primeiro motor da sua formação». O mesmo autor também refere que «A observação deverá focar-se nas competências emergentes ao invés de se focar no que a criança não é capaz de fazer» (*ibidem*, p.30). Após o início da prática individual de cada formando, a observação passou a ser útil para averiguar as capacidades/competências das crianças. É de realçar que os resultados das aprendizagens das crianças repercutiam-se, de certo modo, no desempenho do formando, de modo que este não só se refletia no desempenho das crianças, como também no seu próprio desempenho.

No que concerne à avaliação do processo ensino-aprendizagem das crianças, as listas de verificação, sustentaram a recolha dos dados considerados pertinentes a observar em cada intervenção pedagógica. «As listas de verificação têm, como se sabe, múltiplas aplicações, uma vez que permitem o registo da presença ou da ausência de comportamentos, assim como de processos e produtos de aprendizagem» (Veríssimo, 2000, p.37).

Outro recurso utilizado para a recolha de dados foi o registo fotográfico e em vídeo das situações educativas, que nos permitiram visualizar e refletir com mais tempo e pormenor as ações tanto das crianças como da estagiária.

Concluindo, de modo a certificarmos a credibilidade e solidez deste estudo, contamos com dados de diversa índole e provenientes de diferentes agentes educativos (crianças, educadores/professores).

## **Capítulo II**

---

### **O Ensino das Expressões nos Primeiros Anos da Educação Básica – práticas e testemunhos do Educador/Professor**

- 1. Pensar a educação e a escola na atualidade**
- 2. O perfil do educador/professor**
- 3. O Ensino das Expressões na Educação Básica**
- 4. A importância da expressão e da comunicação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**
- 5. A comunicação na sala de aula e o impacto da organização dos espaços**

## 1. Pensar a educação e a escola na atualidade

Atualmente, a humanidade vivencia variadas alterações na sociedade a diferentes níveis. Estamos submersos pela complexidade do mundo e pelas inúmeras informações sobre ele. Assim sendo, esta é uma das mudanças que está presente, sem dúvida, na educação, desencadeando novas formas de pensamento e de ação de acordo com as exigências de diversas índoles (sociais, políticas, profissionais, etc.). Segundo Patrício «Nenhuma sociedade humana pode prescindir da educação: em 1.º lugar, para subsistir depois, para se desenvolver e afirmar. Na sua generalidade abstracta, esta é uma posição que podemos considerar universalmente aceite» (Patrício, 2001, p. 235).

Quando pensamos em educação, a figura do professor, da escola e do aluno é indissociável. Várias são as definições que podemos encontrar de educação. De acordo com Netto (1987, p. 6) «As definições convencionais de educação limitam-se à espécie humana e caracterizam como o processo total por meio do qual o indivíduo, em interação com a cultura em que vive, desenvolve a sua compreensão da realidade e assimila conhecimentos, técnicas, crenças, atitudes e valores». Acrescenta ainda que «(...) a educação compreende tudo o quanto contribui para o desenvolvimento da pessoa, sob todos os aspectos – físico e motor, intelectual, emocional, social, profissional, estético, ético, religioso – e não pode ser atribuído à ação de fatores genéticos» (*ibidem*, pp. 6-7). Para Medeiros (2009, p. 67), «A Educação é complexa e não é axiologicamente neutra. A Educação, para o ser em profundidade, exige tomada de posição, exige uma atitude axiológica que pode ser mais ou menos unânime. A convergência e divergência, entendidas com lisura, são da essência do pensar e do fazer educacional». O mesmo autor defende que a educação é considerada como «um projeto antropológico que contribui para a formação da pessoa humana e das comunidades. É nesta linha que encontramos as dimensões políticas, cívicas, culturais, sociais, axiológicas, económicas, entre outros valores que interagem entre si. A Educação é aqui concebida em toda a sua complexidade» (*ibidem*, p. 115). Patrício (2001, p. 235) afirma que a educação é «vital para o homem». Acrescenta ainda que a «instituição (...) mais apropriada para promover a educação do homem é a Escola» (*ibidem*, p. 235).

A escola é igualmente vista como um espaço de aprendizagem de conhecimentos e saberes (instrução) e de educação, em conformidade com o que Santos afirma, é na escola que se dá «a aprendizagem dos gestos, das condutas, das normas que identificam e inserem o aluno num grupo social determinado. Em suma, a escola é potencialmente informativa e

normativa do pensar, do agir e do sentir humano» (Santos, 2001, p. 70). Por sua vez, Sebastião (2001, p. 230) considera que a escola executa funções inigualáveis na nossa sociedade, referindo que é «um dos meios mais importantes ao nosso dispor para a construção da sociedade do amanhã». A escola como estrutura pertencente da nossa sociedade será o espelho de cada momento de evolução da mesma. Consideramos, então, que a escola é um espaço de formação do indivíduo, partilhado entre alunos e professores. Estes relacionam-se entre si, de modo a criar um ambiente rico e harmonioso com variadas experiências visando o seu desenvolvimento a diferentes níveis. No entanto, é importante que a escola trabalhe em parceria com a comunidade e abra as portas e os horizontes a projetos e planos em conjunto com os pais, familiares, instituições locais, entre outros, de modo enriquecer essas próprias experiências e potenciar diferentes vivências. Tal facto é corroborado por Morgado, que afirma que «Os aspectos ligados ao meio familiar e à sua relação com o meio escolar são actualmente considerados como importantes factores contributivos para o desenvolvimento de trajectos educativos bem sucedidos» (Morgado, 2001, p. 78).

Segundo Medeiros (2009), para que se entenda os caminhos da educação escolar e não escolar é necessário o seu sustento na Filosofia da Educação e na Filosofia do Currículo. Conforme o mesmo autor, «(...) é também fundamental uma Filosofia do Currículo de modo a entendê-lo nas suas dimensões epistemológicas, antropológicas e axiológicas. Só assim o currículo pode formar pessoas, cidadãos e (futuros) profissionais» (*ibidem*, p. 67).

Por sua vez, Pacheco (1996) defende que não existe uma única e verdadeira definição de currículo. Currículo já não se identifica com uma ordem de conteúdos e programas, mas sim como um dos fatores de maior influência na qualidade de ensino. É de salientar que quanto mais o currículo for diferenciado, flexível e adequado ao público a que se destina, maiores serão as possibilidades de sucesso. Poder-se-á dizer, segundo o *Dicionário de Filosofia da Educação*, Carvalho (2006, p. 70) define: «*curriculum* deriva do verbo latino *curre*, que significa “correr”. Nesta concepção, o currículo, na sua raiz, é profundamente dinâmico, é um verbo, é uma actividade permanente. Deste modo, o currículo é uma tarefa para desenvolver ao longo da vida». Assim, o currículo constrói-se ao longo de toda a vida, tendo em conta as experiências, decisões e escolhas de cada indivíduo.

Na perspetiva de Zabalza (1994, p. 12) «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». Ora, nas palavras do autor anteriormente

mencionado, o currículo centra-se nas habilidades e nos conhecimentos que se esperam que os sujeitos alcancem.

Quanto às definições supramencionadas, podemos extrair diferentes concepções do conceito de currículo. Ora, este é visto como metas/resultados a atingir pelo sujeito no processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar, sendo considerado como fator permanente ao longo da vida, atendendo as experiências escolares e não escolares. Pacheco (1996, p. 48) alerta-nos para o facto de que «(...) o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo», não podendo limitar as suas funções apenas ao que deve executar, mais do que isso, deve pensar e refletir sobre as suas práticas, ou seja, ser um professor reflexivo.

Tendo em conta as diferentes realidades e contextos a que cada escola está inerente, cabe aos docentes – peças fundamentais nas práticas de gestão curricular - gerir o currículo de modo eficaz, conduzindo uma educação de qualidade, que responda às necessidades de todos os alunos. É isto que se espera da escola na atualidade.

Sendo que é na escola que os alunos passam a maior parte do seu tempo, os professores/educadores tornam-se um modelo a seguir para os seus alunos. Nesse caso o professor, além de formar cientificamente os seus alunos, deve formá-los ao nível pessoal e social. Santos (2007, p. 29) afirma 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, então, importante que os educadores/professores formem a criança em valores e para os valores. Seguindo a mesma linha de pensamento, Fonseca (2005, p. 108) enfatiza a relação existente entre educação e valores, afirmando que «(...) educação e valor são dois conceitos complementares que mantêm na sua essência intrínseca e dialética, que se compreende no duplo sentido: todo o acto educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor».

De acordo com Sant'Anna & Menegolla (1991, p. 20) «O objetivo da educação não pode ser outro senão a pessoa. Ajudar a pessoa a ser ela mesma junto ao mundo. A ser livre, consciente, comprometida, responsável, dinâmica e autêntica com o mundo, com a vida e consigo mesma. A escola que se preocupa com a pessoa é a escola que educa; que ajuda a ser feliz; que ajuda o mundo a ser melhor, a viver a paz, que promove a fraternidade e o amor.

Para isso a educação deverá ser planejada a partir da dimensão do homem como pessoa. Só assim estará contribuindo para a formação do homem completo, a fim de que se torne cada vez mais senhor de si mesmo».

## 2. O perfil do educador/professor

Quando se fala em educação é inerente a associação que se faz aos agentes aí implicados, ou seja, aos sujeitos responsáveis, em parte, por educar as gerações vindouras: a escola e o professor/educador.

A escola e o professor/educador, não descurando a importância do ambiente familiar, são considerados como os principais responsáveis da educação das crianças.

A concepção de que o professor é um mero transmissor de saberes e conhecimentos já há muito que não se aplica. Com as mudanças sociais, políticas, económicas, entre outras, o professor/educador também mudou o carácter das suas funções e responsabilidades. Atualmente, o professor é responsável por educar as crianças em diferentes níveis, prepará-las e formá-las como indivíduos conscientes, capazes de tomar decisões fundamentadas e informadas para o mundo que os espera. Assim, deseja-se que o professor mobilize um vasto leque de competências ora científicas, técnicas, pedagógicas, como organizacionais e relacionais, entre outras.

De acordo com as perceções dos(as) entrevistados(as) um(a) educador(a) deve ser:

*- Aquele que vai ao encontro das crianças e das suas necessidades, aquele que motiva e proporciona aprendizagens ativas, aquele que reflete sobre as suas práticas e aquele que está preparado para modificar e compreender outros caminhos. (Educador A).*

*- Aquele que faz com que cada aluno se sinta bem na sala de aula e que proporciona momentos de aprendizagem a todos e a cada um dos seus alunos, diariamente. É muito importante o saber descer ao nível dos alunos, simplificar as aquisições, motivá-los e captar a atenção deles. (Professor F).*

Esteve (1991, p. 100), no seu texto intitulado *Mudanças Sociais e Função Docente*, diz-nos 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». Pacheco (1995, p. 28) também é da opinião que «Mais do que implementar um acto de ensino, o professor faz parte de uma edificação escolar com as suas normas organizacionais, valores estabelecidos e expectativas criadas. Relaciona-se com alunos, intra e extraturma, com professores, numa partilha de opiniões, num murmurar de frustrações e numa salvaguarda de individualismo, diálogo com agentes educativos e com encarregados de educação, responde perante a administração e insere-se num território educativo. Numa palavra: o professor faz parte de uma cultura de ensino, dando-lhe sentido e significado a partir do momento em que interioriza e expressa as suas crenças, atitudes e valores.»

«A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. A deontologia docente tem mesmo de integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adopção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais» (Nóvoa, 1991, p. 27).

No Decreto-Lei n.º 240/2001 são realçadas várias dimensões que se esperam ser compreendidas pelo educador/professor. No documento anteriormente mencionado encontram-se explanadas as condições aprovadas do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. De acordo com o decreto supracitado, verificamos a existência de várias dimensões de análise. Numa primeira, denominada dimensão profissional, social e ética, «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». Por sua vez, a segunda dimensão diz respeito ao desenvolvimento do processo de 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». A terceira dimensão remete para a participação na escola e relação com a comunidade: 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 se insere». A última dimensão refere-se ao desenvolvimento

profissional ao longo da vida. Esta conjectura 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».

O conceito de bom professor ou professor eficaz tem valor num determinado tempo e num determinado lugar, de acordo com a sociedade e época. O professor é, antes de mais, um cidadão. Deve-se respeitar e reconhecer a sua individualidade, as suas experiências, aspirações... Há que apostar nas dimensões da prática pedagógica e na sua formação como pessoa com vista a obter uma formação de qualidade.

Corroborando o acima exposto, Costa & Santos (2005, p. 102) preconizam que «A construção de um profissional da educação começa-se a desenvolver na formação inicial, que é, sem dúvida, uma fase importante mas não suficiente para fomentar em plenitude todas as suas competências. O crescimento pessoal e profissional do professor deve ser feito ao longo da vida, tendo em vista o desenvolvimento das suas capacidades de investigação e reflexão, competências curriculares e pedagógico-didáticas, valores e atitudes pessoais e relacionais. Uma das competências essenciais do professor relaciona-se com a sua capacidade de reflectir e investigar, com um sentido activo e crítico, visando a modificação e melhoria das suas práticas».

Ao longo de todo o processo de formação e prática pedagógica é da máxima importância a ação de refletir. Dias (2009, p. 32) define: «Refletir significa meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se, pensar; o voltar da consciência sobre si própria para analisar o seu próprio conteúdo. A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado». O professor que reflete põe constantemente à prova o seu trabalho. Ao fazer esta análise, acaba por ter *feedback* do trabalho desenvolvido, o que permite uma constante avaliação e reestruturação da sua prática. É o que se pretende e espera num profissional, que seja um profissional reflexivo, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontado na escola atual e do futuro. Dias (2009, p. 32) acrescenta ainda que a ação de refletir é «(...) um processo através do qual o indivíduo (ou um grupo) pensa sobre uma experiência, ideia, produto de trabalho ou aprendizagem; um olhar para trás, uma reconstrução que usualmente requer a linguagem e leva a uma revisão baseada no pensamento. Pressupõe questionar o quê, porquê e como uma aprendizagem se efectuou, implicando uma auto-avaliação na qual o indivíduo observa o que realizará da próxima vez

para melhorar, estabelecendo objectivos para o futuro». Adotar uma prática reflexiva é um caminho para ser um profissional de sucesso, sempre com o objetivo central de promover aprendizagens que visem o desenvolvimento integral dos alunos enquanto indivíduos e cidadãos.

Como nos diz Patrício (2001, p. 238) «Educar não é ensinar, educar é levar ou ajudar o outro a aprender. O ensino não faz sentido por si. Ensina-se *para*. Ensina-se o outro *para* o desenvolvimento do outro: para o crescimento, a expansão do outro; para o aumento do outro em ser (...).». Assim, a função do professor é o de facilitador da aprendizagem. É ele que ajuda o aluno a ver o mundo de modo diferente, de proporcionar experiências que marcarão a vida do aluno e lhe ficarão na memória. Principalmente nas idades da educação pré-escolar e de primeiro ciclo, os professores são tidos pelos seus alunos como “heróis”, como o exemplo e modelos que devem seguir. Os professores baseando-se na coerência, um princípio a ter presente desde o início (entre o que aconselham aos alunos e o que praticam), procuram incitar bons hábitos, bons costumes nos seus alunos, tendo como função formar homens bons e também bons cidadãos. Vayer & Trudelle (1999, p. 34) afirmam que «A criança desenvolve-se, logo aprende, num ambiente. O que significa que o que vemos exprimir-se ou desenvolver-se diante dos nossos olhos depende, em larga medida, do contexto no seio do qual vive e age presentemente a criança, um contexto de que o adulto, tanto na família como na classe, faz parte, mesmo quando não intervém na acção da criança».

Com efeito, o professor/educador deve, além de ensinar conhecimentos específicos, interagir com aluno e transmitir valores, modos de pensar e de viver em sociedade. Carolo (1997, p. 163) corrobora a mesma posição anteriormente tomada, defendendo que «A docência lida com um dos aspectos mais delicados do ser humano, o carácter. O professor age junto dos alunos por forma a que eles adquiram hábitos, costumes, valores. Por forma a que fortaleçam o carácter, se tornem pessoas que orientem a sua vida para o bem. A educação é um dos factores de formação da consciência moral, que se pretende autónoma e livre». O mesmo autor acrescenta ainda que «A dimensão ética da actividade docente, seja no que respeita ao educador individualmente considerado, seja no que respeita ao conjunto dos profissionais que exercem a docência, torna imperioso que a conduta profissional se oriente por uma ética. Os professores devem agir por referência a uma deontologia e esta deve ser uma expressão da autonomia profissional» (*ibidem*, p. 165).

É cada vez mais amplo o campo de ação do educador/professor. Atualmente ser professor e/ou seguir a profissão de docente abarca vários desafios a vários níveis. Com

efeito, é cada vez mais importante investir numa formação inicial e contínua de qualidade. Corroborando a opinião de Joyce e Clift (1984), García (1999, p. 81) cita os autores mencionados que nos dizem 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». A formação inicial dos futuros professores deve ser delineada de modo que estes possam adquirir as competências essenciais ao bom desempenho profissional. Assim, a mesma não deve ser encarada como um treino de técnicas e métodos, e sim, como auxílio dos futuros professores no seu desenvolvimento e autonomia profissional.

### **3. As expressões no currículo da educação básica: o início de um processo de formação para a vida**

«O ato educativo é um ato complexo com o qual se deseja que o aluno(a) simultaneamente aprenda a pensar, desenvolva um pensamento autónomo e tenha acesso aos conteúdos do mundo cultural ao qual pertence, faça uma aprendizagem de experiência humana culturalmente organizada. Que esta apropriação seja feita de forma crítica é naturalmente o desejo de uma posição moderna na educação» (Zabalza, 1998, p. 167). Esta perspetiva segue a mesma linha de pensamento de Ferraz (2011, p. 15), quando afirma que «Educar é uma das acções que definem a nossa humanidade. O ser humano transcende o seu *status* animal através da Educação, passa a ser capaz de ir além dos instintos já que compreende, re-elabora, reflecte, cria e recria, critica, aprende e é capaz de ensinar».

Face à complexidade do mundo atual, o professor tem de se manter atualizado e renovar o seu conhecimento. Queremos com isto dizer que é fundamental apostar na sua formação contínua e permanente, mantendo uma atitude de aprendizagem constante, questionando e refletindo inúmeras matérias e assuntos. Só assim, o educador/professor se manterá atualizado e poderá dar resposta aos alunos, à escola, e à própria sociedade. Na perspetiva de Roldão (2005, p. 19) «(...) é essencial que o professor dos primeiros níveis tenha um enorme e rigorosíssimo saber científico. Incluo no saber científico o saber sólido sobre as áreas de conhecimento que integram o currículo, o saber sobre os seus alunos, sobre

os seus modos múltiplos de aprender e sobre o modo de ensinar, constituindo-se como *um todo em acção* e não como um somatório de partes, cujos pesos se adicionam».

Na educação pré-escolar, em particular, os educadores não têm, propriamente, que obedecer a um currículo definido, como acontece nos restantes níveis de ensino. É dada a autonomia e flexibilidade, aos educadores, para “desenharem” e organizarem os seus próprios projetos, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, das famílias, em geral, do contexto. Comprove-se o exposto com o seguinte excerto da Lei-Quadro n.º5/97, de 10 de fevereiro: «A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar (...)». No entanto, o Ministério da Educação elaborou um documento, muito utilizado como orientação, designado de *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Documento este que constitui «(...) um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática(...)» (Ministério da Educação, 1997, p.13).

Além de «A educação pré-escolar [ser] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)», de acordo com o princípio geral do artigo 1.º da Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, esta deve ser uma etapa integrada e articulada numa perspectiva de continuidade com os outros ciclos do sistema educativo. A etapa inicial, a educação pré-escolar, surge como uma preparação base para a criança aprofundar e completar as aprendizagens nos anos seguintes, ou seja, é nesta fase que se criam condições necessárias para que as crianças ganhem gosto por aprender.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, refere a universalidade, a obrigatoriedade e gratuidade da frequência das crianças na escola, tendo como exemplo um dos vários princípios: «Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social» (*ibidem*, artigo 7.º, alínea a)).

Além de o 1.º Ciclo ser obrigatório, o mesmo obedece a uma estrutura curricular sustentada por vários documentos, entre eles: o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os Novos Programas de Língua Portuguesa e de Matemática. Segundo Zabalza (1994, p. 13), «O Programa traduz o que, em cada momento cultural e social, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo. E,

na medida em que se apresenta em termos prescritivos, podemos referir-nos a ele como um conjunto de experiências de aprendizagem por que devem passar todas as crianças de um sistema escolar». O mesmo autor acrescenta ainda que não considera o programa «(...) uma imposição, um acto de poder estatal ou centralizador, mas sim como um potencial de desenvolvimento garantido a todos e a cada um dos sujeitos e grupos sociais de um país» (*ibidem*, p. 17).

Acrescentando aos documentos anteriormente referidos, como orientação sustentada da nossa prática aquando o momento de estágio, o Currículo Regional da Educação Básica (CREB) foi, sem dúvida, um documento fundamental. Segundo o documento supracitado «A primeira referência legislativa a este conceito encontra-se no Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, que define currículo regional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores”. Esta definição significa o reconhecimento de que o grau de especificidade de determinadas características desta Região insular é suficientemente acentuado para que as mesmas sejam tidas em conta nas decisões sobre as aprendizagens a promover nas escolas açorianas» (CREB, 2011, p.4). Neste sentido, o CREB deve ser considerado como um complemento às orientações oferecidas pelo Currículo Nacional e pelas Metas de Aprendizagem.

Por sua vez, as Metas de Aprendizagem, para o Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram outro suporte na prática pedagógica, pois «As metas curriculares estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. Constituindo um referencial para professores e encarregados de educação, as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual. (...) Conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade»<sup>1</sup>.

Nesta conjuntura, as competências que se pretenderam desenvolver com as crianças/alunos foram ao encontro dos documentos até então mencionados, havendo sempre o cuidado de respeitar os interesses e ritmo dos alunos. O educador/professor deve saber

---

<sup>1</sup> <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>

articular as exigências e características a cada um dos níveis – entre o pré-escolar e o 1.º ciclo – estabelecendo “pontes” entre os dois contextos, de modo a promover o desenvolvimento seguro e coerente da criança. Comprovando a opinião de Rodrigues (2007, p. 134), «A educação não deve continuar a ser vista como um conjunto de degraus a transpor. Importa desenvolver uma visão de conjunto. Esta visão só pode construir-se com base num esforço de conhecimento recíproco e de envolvimento democrático. Conhecimento e envolvimento não apenas dos ciclos educativos e dos docentes, mas de toda a comunidade educativa».

No decorrer do nosso estágio profissional, quer na Educação Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, proporcionámos um conjunto de conteúdos às crianças, de forma a que estas pudessem desenvolver, adquirir e aprofundar determinadas competências, facultadas pelas várias atividades desenvolvidas em cada contexto, referentes às diversas áreas curriculares.

Na Prática Educativa Supervisionada I, no contexto do Pré-escolar, tivemos a oportunidade de desenvolver e potenciar atividades respeitantes às seguintes áreas curriculares (propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar): a Área de Expressão e Comunicação, a Área da Formação Pessoal e Social e a Área do Conhecimento do Mundo. É de salientar que a Área de Expressão e Comunicação comporta os seguintes domínios: o Domínio das Expressões (Motora, Dramática, Plástica e Musical); o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; e, por fim, o Domínio da Matemática.

Tendo em conta a natureza deste relatório e os objetivos subjacentes, enfatizar-se-á as áreas das Expressões, não descurando nem relativizando as restantes áreas do saber.

Assim sendo, e resumindo os princípios presentes nas Orientações Curriculares, «a área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem» (Ministério da Educação, 1997, p. 56). «Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas nos diferentes domínios da área da expressão e comunicação. Estas são o ponto de partida para o educador favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação» (*ibidem*, p. 56). Deste modo, apresentamos, de seguida, resumidamente, os princípios propostos no documento supramencionado:

- Expressão motora: «Ao entrar na educação pré-escolar a criança já possui algumas aquisições motoras básicas (...). Tendo em conta o desenvolvimento motor da criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo» (*ibidem*, p. 57);
- Expressão dramática: «A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro (...). Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal. (...) A acção do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças. (...) A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e sua caracterização» (*ibidem*, pp.59-60);
- Expressão plástica: «As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica (...) [isto] implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora (...). Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. O desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar. A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação, pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo» (*ibidem*, pp.61-62);
- Expressão musical: «A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons (...). A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar» (*ibidem*, pp. 63-64).

No que respeita ao segundo momento do estágio, na Prática Educativa Supervisionada II, no contexto do 1.º Ciclo, tivemos a oportunidade de desenvolver e potenciar atividades respeitantes às áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, a saber: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas (Plástica, Dramática, Musical e Físico-

Motora). É importante salientar que no estágio do 1.º Ciclo apoiámo-nos no documento Organização Curricular e Programas, onde as componentes dos domínios disciplinares são constituídas por princípios orientadores, objetivos gerais e blocos de aprendizagem, nos Novos Programas de Português e Matemática, no CREB e nas Metas de Aprendizagem do 1.º Ciclo. Nestes documentos estão presentes princípios orientadores da ação pedagógica, os quais os professores deverão ter em conta.

Um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico «(...) desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos» (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Como foi anteriormente referido, na base deste trabalho importa focalizar as competências a desenvolver nas áreas das Expressões, frisando sempre que o intuito não é menosprezar as restantes áreas, mas sim enfatizar as de maior interesse para o desenvolvimento das temáticas e objetivos do relatório.

Deste modo, importa explicitar de forma sintética as competências a desenvolver nas áreas das Expressões no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à expressão e educação físico-motora, que comporta oito blocos, é definido como objetivos gerais:

- «1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas» (resistência geral, flexibilidade, controlo da postura, entre outros);
- «2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor»;
- «3. Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade» (Ministério da Educação, 2004, p. 45).

No que concerne à expressão e educação musical, «Os instrumentos, entendidos como o prolongamento do corpo, são o complemento necessário para o enriquecimento dos meios de que a criança se pode servir nas suas experiências, permitindo ainda conhecer os segredos da produção sonora. A experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através de actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças» (*ibidem*, p. 73).

De acordo com os princípios orientadores para a expressão e educação dramática «Pretende-se fundamentalmente que as crianças experimentem, através de diferentes meios,

expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário» (*ibidem*, p. 83). «Os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo – unindo a intencionalidade do gesto e/ou palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos, as crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção» (*ibidem*, p. 83).

Finalmente, na expressão e educação plástica é declarado 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. (...) A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista» (*ibidem*, p. 95).

Posto isto, será pertinente realçar que a nossa prática pedagógica teve como base os princípios expostos anteriormente, e não só, nos vários documentos referidos. O realce dado às áreas das Expressões justifica-se pelo facto desta se revelar uma área plenamente integradora, em termos curriculares, e ser bastante versátil, em termos práticos, pois fornece-nos imensas formas de a tratarmos.

«Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), constituiu-se um quadro de referência para o ensino artístico, nomeadamente através da implementação de linhas orientadoras. A importância atribuída à educação e à expressão artística vem salientar o papel fundamental que estas desempenham no desenvolvimento e formação integral da criança, especialmente no aperfeiçoamento das suas capacidades afectivas, lúdicas, expressivas, cognitivas, entre outras» (Seara & Silva, 2009, p. 152).

### 3.1. As Expressões na Educação Básica: Testemunhos e percepções reais

Embora o ensino das Expressões Artísticas<sup>2</sup> seja preconizado pelo Sistema Educativo e considerado fundamental na educação da criança, continuam a existir profissionais que se mostram reticentes no seu uso e não sensibilizados quanto às potencialidades dessas áreas. Nunca é demais vincar a importância que as áreas das Expressões têm no desenvolvimento global da criança, sendo, sem dúvida, uma mais-valia.

Outrora, a escola dava mais destaque às disciplinas ditas “tradicionais”, sendo elas o português e a matemática. Contudo, a escola atual ainda continua a privilegiar uma aprendizagem baseada na leitura e nos números, deixando de parte o ensino das Expressões, que continuam muitas vezes desvalorizadas e ausentes do contexto escolar. Corroborando a mesma ideia, Bucho (2011, p. 32) diz-nos que «As actividades lúdicas e artísticas são afastadas do dia-a-dia escolar, em detrimento de actividades mais da era da ciência, das línguas, do digital e do convencional».

Importa aferir as causas do descrédito dessas áreas e a sua inutilização, sobretudo, no 1.º ciclo do ensino básico. No entanto, é dado valor e reconhecimento às áreas das Expressões, por parte dos(as) entrevistados(as). A saber, de acordo com os(as) entrevistados(as), existem obstáculos de diversas naturezas associados à sua implementação, facto a comprovar com alguns exemplos dos excertos das entrevistas:

*Educador A: Eu acho que as expressões são áreas indispensáveis a vários níveis. No desenvolvimento social, pessoal, afetivo... Influenciam o modo como se aprende, como se comunica e como se vive o dia a dia.*

*Educador C: A área da Expressões é extremamente importante na motivação para as aprendizagens de conteúdos de outras áreas. A ludicidade que é intrínseca às expressões favorece a aprendizagem de conteúdos mais monótonos e teóricos.*

*Professor F: As expressões são áreas potenciadoras do desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança. Desenvolvem a atenção e concentração, a destreza físico-motora, proporcionam momentos lúdicos. Professor 3*

Nas opiniões dos docentes, acima expostas, depreende-se que os educadores reconhecem o valor e as potencialidades do ensino das Expressões, achando-as contributárias e enriquecedoras, tanto no desenvolvimento como na aprendizagem da criança. Segundo Bucho (2011, p. 27) «A ludicidade proporcionada pelos diversos jogos, técnicas e metodologias expressivas, poderá ser um excelente meio estimulador, incentivador e

---

<sup>2</sup> Entenda-se Expressões Artísticas consumadas em disciplinas como: a Expressão e Educação Dramática, a Expressão e Educação Plástica, a Expressão e Educação Musical e a Expressão e Educação Físico-Motora,

facilitador de aprendizagens. Além de proporcionar prazer na sua utilização, despertando e estimulando o espírito criativo e imaginativo, permite que a transmissão de conteúdos teóricos possa ser efectuada de forma diferente, atraente e apelativa».

Contudo, segundo os entrevistados, existem alguns obstáculos à sua implementação, associados a diversas naturezas, a comprovar abaixo seguem excertos das entrevistas:

Educador B: *Uma das dificuldades é, sem dúvida, o barulho e a confusão que estas atividades geram. Outra dificuldade é, sem dúvida, a falta de materiais.*

Educador C: *Nos momentos de expressão musical sinto mais dificuldade, porque não tenho grande voz nem jeito para cantar (...).*

Professor E: *A maior dificuldade poderá ser na articulação com as restantes áreas, dado que é preciso o docente explorar as várias valências possíveis para cada tema, é preciso articular com coerência e pertinência.*

Posto isto, conclui-se, de forma sintética, que as maiores dificuldades sentidas à implementação das áreas de Expressões tem a ver, essencialmente, com duas razões: a ausência e falta de recursos materiais; uma formação pouco completa dos recursos humanos, no que se refere à falta de apetência para desenvolver certas áreas e à falta de formação e capacidade do docente potenciar esses momentos.

De acordo com o testemunho do Educador A, (...) *no pré-escolar estamos sempre a desenvolver, em simultâneo, essas áreas. Pois as atividades centram-se quase sempre a partir das expressões e não existe um tempo determinado para cada área a desenvolver.*

Infelizmente, principalmente no 1.º Ciclo, as Expressões são associadas como sendo um recurso à ocupação de tempo e entretenimento das crianças, Normalmente, as áreas em questão aparecem ligadas apenas às ocasiões festivas, à decoração de uma sala, aos teatros e danças que se fazem pelo Natal, entre outras. Posto isto, é uma área vista como fechada e sem contributo importante. Sousa (2003a, p. 81) corrobora esta opinião quando nos diz que «a arte é em geral considerada como uma perda útil 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». Neste sentido, também, Condessa (2006, p. 15) menciona que «Os débeis recursos físicos existentes nas nossas escolas criam na globalidade “contextos desfavorecidos” que constroem o tipo de trabalho a realizar com as crianças quando se trata de criar com o corpo movimentos de índole expressiva e lúdica».

Apesar, e como já referido, da Lei de Bases considerar importante a integração da área das expressões artísticas e educação físico-motora, atualmente, as escolas ainda ficam aquém no seu uso e consideração.

Como referiu Sousa, no excerto supracitado, as escolas não possuem espaços adequados, opinião comprovada pelos entrevistados. O facto de as salas terem pouco espaço faz com que os docentes tenham dificuldade em proporcionar momentos mais livres e expressivos. Vejamos:

Educador B: *Muitas vezes sinto que, principalmente, para a expressão dramática, com as mesas e as cadeiras fica muito complicado, porque as crianças não têm espaço para circular, e aí eu utilizo outra sala, ou afasto as mesas, depende da atividade.*

Professor D: *As salas por vezes são pequenas para o desenvolvimento dessas áreas. Procuo reorganizar o material e o mobiliário da sala de acordo com a área que vou realizar. Realmente ter um cantinho para a plástica, outro para a biblioteca ou leitura era melhor...*

Professor F: *Poderia existir uma sala adequada a cada expressão com os devidos materiais e isso... para que os alunos pudessem frequentar de forma orientada. Como não existe e preciso de mais espaço, soluciono improvisando, afasta-se umas mesas ou procura-se espaços livres na escola.*

Depreende-se, então, que o espaço reduzido, sentido pelos educadores e professores, é, também, um fator de impedimento ou dificuldade à implementação destas áreas. Embora os entrevistados reconheçam as potencialidades das Expressões e refiram que é uma obrigatoriedade presente no horário da turma, é notável, ainda, nos seus discursos, que é dada uma primazia às outras áreas do saber, comprove-se com os seguintes exemplos:

Educador C: *(...) a sobrecarga que se impera no 1.º ciclo dificulta a implementação de quaisquer momentos reservados para as expressões artísticas. Os alunos têm exames, os professores não querem maus resultados nem insucessos, daí darem primazia ao português e à matemática.*

Professor D: *Ah! Elas estão no horário uma vez por semana em 45 minutos, mas muitas vezes não consigo cumprir.*

Professor E: *Confesso que poderia usar mais... nem sempre há tempo. Estou mesmo no início de carreira, há muitas coisas para me adaptar.*

Professor F: *Às vezes quando me atraso nas outras áreas, ocupo o tempo das expressões para adiantar serviço, sei que não se deve, mas às vezes a necessidade obriga...*

Comprova-se cada vez mais que, de facto, os professores do 1.º Ciclo não utilizam as Expressões Artísticas tanto quanto gostariam devido à sobrecarga programática existente no que respeita às outras áreas, descurando, por vezes as áreas das Expressões. No entanto, há que salientar e inculcar cada vez mais nas nossas práticas a ideia que as Expressões podem ser

um meio promotor dos conceitos de forma lúdica e envolvente. Santos (1989, p. 28) refere que «(...) mesmo ao nível cognitivo, há que promover as expressões artísticas no ensino básico, para despertar, desencadear e integrar necessidades informativas e formativas da criança e do jovem no ambiente escolar». Neste sentido, apela-se a uma ação interdisciplinar. As expressões podem ser incluídas na sala de aula de forma a gerir a aquisição de conhecimentos entre as várias áreas e disciplinas do currículo. Pombo (1994, p. 6) refere que «(...) a aspiração interdisciplinar (...) corresponde ao desejo de uma prática de ensino que aponte no sentido da articulação e do cruzamento dos saberes disciplinares». De acordo com os testemunhos dos entrevistados, as Expressões aparecem como meio interdisciplinar na abordagem de variados conteúdos:

Educador A: *A meu ver as Expressões podem articular-se com qualquer área. (...) Normalmente no pré-escolar estamos sempre a desenvolver, em simultâneo, essas áreas. Pois, as atividades centram-se quase sempre a partir das Expressões e não existe um tempo determinado para cada área a desenvolver.*

Educador B: *(...) todas as áreas das expressões, tanto a musical como a plástica... e as outras, contribuem para trabalhar todas as outras áreas. Por exemplo, tanto a expressão musical, como a dramática trabalham muito bem a expressão oral... A expressão plástica e a motora ligam-se facilmente ao conhecimento do mundo e à matemática... Através da expressão motora pode-se trabalhar a contagem de objetos como bolas, cones..., pode-se trabalhar o sentido e orientação espacial, as direções... Logo, é claro que posso concluir que as expressões contribuem para trabalhar as outras áreas mas, com uma grande vantagem, estimula e motiva muito mais os alunos.*

Professor D: *Quantas vezes se utiliza a expressão plástica para aprofundar conhecimentos de matemática, estudo do meio e português... a expressão dramática para dramatizar um texto, fazer entoações, pausas corretas. Torna-se muito mais fácil para uma criança aprender os conteúdos.*

Professor E: *(...) sempre que posso, claro, uso as expressões como meio interdisciplinar. A última vez que usei foi para trabalhar a tabuada através da música. E para o português a dramatização de textos.*

Professor F: *Por exemplo, quando introduzi os sólidos geométricos fizemos construções em 3D com materiais recicláveis, ou seja, servi-me da plástica para trabalhar matemática*

É fundamental promover a interdisciplinaridade nas nossas salas de aula e atribuir de igual forma a mesma importância a todas as disciplinas e áreas do currículo. Apesar das dificuldades já enumeradas, os educadores/professores sempre que têm oportunidade utilizam as expressões como meio interdisciplinar, envolvendo as crianças na sua aprendizagem e proporcionando momentos de criatividade, imaginação e expressão. De acordo com o Educador B: *É nas expressões que as crianças são mais espontâneas, desperta-lhes mais o seu interesse, no geral, dedicam-se muito ao seu trabalho e divertem-se a realizá-lo. Além de serem áreas que as crianças, no geral, gostam muito, também são um ótimo momento para*

*trabalhos cooperativos, em grupo, onde podem ser observados comportamentos sociais, de respeito pelo outro, pelo trabalho do outro e de interajuda.*

O 1.º Ciclo do ensino básico, caracteriza-se pela monodocência, ou seja, um único professor é responsável por lecionar todas as áreas programáticas subjacentes a esse nível de ensino, excetuando-se, na maioria das vezes, a leção da Expressão e Educação Físico-Motora, que é da responsabilidade de um docente especializado na área. No nosso entender, a monodocência surge como uma vantagem para a realização da interdisciplinaridade, porque o professor pode flexibilizar o seu plano de trabalho de acordo com os conteúdos a desenvolver coordenando o tempo disponível. Através das Expressões é possível abordar um tema, um conteúdo, uma situação problemática, uma atividade de forma mais criativa e apelativa à criança. Do ponto de vista dos nossos entrevistados, a monodocência é vantajosa para uns e para outros não. Por exemplo:

*Educador A: Eu acho que é benéfico e que favorece, porque assim existe uma maior articulação entre todas as áreas. Se fosse dado por outros docentes havia sempre quebras... eu dou isto, tu dás aquilo... e no fim, dava-se tudo em separado.*

*Educador C: Fico sem saber responder... Porque poderiam haver professores que trouxessem mais ensinamentos e profundidade a esse ensino das expressões do que os professores que não têm formação específica na área. Se existe um docente para educação física, pode haver para as outras expressões... mas depois, por outro lado, era mais difícil fazer interdisciplinaridade. Sinceramente não sei...*

*Professor D: A meu ver dificulta, porque os docentes preocupam-se mais com as áreas de português e matemática, pois são aquelas que no final do ano são avaliadas externamente e, por vezes, penalizamos o tempo que deveria ser dedicado às expressões. E é decerto que os professores de música e teatro estão muito melhor preparados para esse efeito.*

*Professor E: Acho que dificulta, porque há professores especializados nas áreas das expressões que podem dar um contributo mais profundo para a aquisição de competências nessas áreas. No entanto, a forma como as expressões podem ser articuladas com as restantes áreas torna-se mais fácil enquanto as expressões forem da responsabilidade do mesmo professor das áreas curriculares disciplinares. Com a pressão do cumprimento do programa, com as avaliações externas das crianças, acabamos por deixar as expressões um bocadinho de parte.*

No parecer dos entrevistados a monodocência é uma vantagem na medida em que facilita a articulação e interdisciplinaridade entre as diversas disciplinas, é mais fácil um único professor conciliar e articular os conteúdos, flexibilizando com o tempo disponível. No entanto, alguns docentes são da opinião de que, como existe um professor especializado para a Expressão e Educação Físico-Motora, poderia existir para as restantes áreas de Expressão. Deste modo, são da opinião que um professor com especialidade em música, dramática ou

plástica dará mais contributos e de forma mais aprofundada sobre essas áreas. De acordo com Carolino (2007, p. 158), «A monodocência facilita a integração curricular das várias aprendizagens académicas e responsabiliza implicitamente e explicitamente o docente por todos os processos educativos globais do aluno, nomeadamente os de índole pedagógica, curricular, social, moral, afectiva, emocional... tanto dentro da sala, como fora dela». A mesma autora acrescenta, ainda, que «(...) ao exercer-se em regime de monodocência, (...) permite um maior conhecimento e acompanhamento dos mesmos [alunos] e que origina uma responsabilidade total, por parte do professor, por todo o percurso e actividade educativa do aluno, quer a nível pedagógico, quer a nível social e moral. Esta situação permite ao professor a gestão do currículo e a autonomia pedagógica a nível da organização do tempo e do espaço escolares e da relação pedagógica» (*ibidem*, p. 157).

Note-se que no parecer do Professor F (...) *a música pode andar de mão dada com a expressão oral, o desenvolvimento da consciência fonológica... a expressão dramática pode auxiliar a resolução de situações problemática ou o desenvolvimento da expressão corporal*. Em suma, as Expressões são áreas mais do que vantajosas para serem trabalhadas em interdisciplinaridade com as várias áreas, pois há um infindável número de exemplos de como se podem articular temas e conteúdos.

A expressão é algo globalizante, é algo que a criança sempre fez e fará durante toda a vida. «A introdução do conceito expressivo na Educação, por mais disperso que a princípio pareça ser, preconiza a construção de conhecimento, através de um processo ensino-aprendizagem mediado por recursos expressivos que leva o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento, sempre orientado pela sua experiência, de seus pares e dos facilitadores do processo conhecimento – os Educadores Expressivos» (Ferraz e Dalmann, 2011, p. 44). É fundamental que o(a) educador(a)/professor(a) propicie «(...) situações, experiências e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial do individuo através do trabalho com mediadores expressivos, tais como a expressão artística, ritualística, sensorial, plástica, dramática, lúdica, musical, entre muitos outros» (*ibidem*, p. 44).

Tendo-nos dedicado a uma breve análise sobre as perceções dos educadores e professores sobre as áreas das Expressões, importa abordar, especificamente, as potencialidades de cada área em particular, de modo a aprofundar a sua pertinência e importância.

Assim, a Expressão e Educação Dramática é caracterizada como sendo a área mais completa, pois abrange vários aspetos do desenvolvimento da criança. A área em questão, ajuda a criança «(...) 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, p. 33).

Os objetivos da Educação e Expressão Dramática são que a criança se liberte e se exprima livremente, projetando a sua fantasia, no sentido de satisfazer a sua criatividade e imaginação. Inerente a esta Expressão encontra-se a brincadeira. «As crianças usam o brincar como forma de comunicação, dando-lhes uma oportunidade de exprimirem os seus pensamentos, sentimentos e percepções, para os quais muitas vezes ainda não têm palavras. O brincar permite à criança expressar-se, explorar e dar significado às suas dificuldades e experiências dolorosas, ao mesmo tempo que lhe permite treinar competências e comportamentos. O brincar ajuda a criança a clarificar o seu autoconceito, o que a ajuda a construir relações interpessoais saudáveis e completas e a encontrar novas e melhores formas de comunicar. Em suma, o brincar aumenta a resiliência para enfrentar o mundo e as frustrações inerentes à vida» (Santos, 2011, p. 117). Durante toda a infância a criança emprega-se do “faz de conta” para viver a sua realidade e imaginação. Pelo desempenho desses papéis, a criança representa experiências e situações ajudando-a «a dar sentido próprio a essas situações e acontecimentos» (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 228).

Através da Expressão Dramática a criança cria, imagina e experimenta o mundo que quiser, podendo desempenhar todas as funções e papéis, ou seja, pode fazer tudo o quanto desejar.

Sousa (2003b, p. 39) enuncia vários aspetos em que a Expressão Dramática ajuda a criança, tais como:

«- desenvolver a sua personalidade;

- auto-educar-se e;

- satisfazer algumas das suas necessidades presentes mais fundamentais, nomeadamente necessidades de:

- expressão dos sentimentos;

- criatividade;

- ludismo;

- desempenho de papéis;
- evasão pela ficção;
- catarse, ab-reacção, compensação, sublimação.»

Em suma, a Expressão e Educação Dramática é uma área bastante alargada, que potencia a aquisição de várias competências e é fundamental, não só no desenvolvimento e aprendizagem da criança, mais do que isso, é um alicerce essencial à construção do seu ser.

Respeitante à Expressão e Educação Musical, Sousa (2003c, p. 18) afirma que se «(...) a música é um imperativo biológico, então a sua importância na vida do ser humano é consideravelmente maior do que geralmente se pensa». Neste caso, é errado utilizar a Expressão e Educação Musical apenas para ocupar as crianças e o tempo livre. É certo, que através da audição de uma música, ou através de uma canção, as crianças estão a desenvolver inúmeras competências como a atenção, a memorização, a aquisição de vocabulário, a sensibilidade, a imaginação, entre outras. De acordo com Hohmann e Weikart (2009, p. 658), «A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem sobre si mesmo e sobre os outros». Assim sendo, a Educação e Expressão Musical é um excelente recurso auxiliar no desenvolvimento da criança, na medida em que proporciona momentos de expressão e criação.

É através desta expressão que a criança explora movimentos corporais, dança, explora sons, o canto, a voz, instrumentos... De acordo com Barreira (2009, pp. 135-136) «A música é um dos mais potentes estímulos para os circuitos do cérebro. Contribui também para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação, para a percepção dos sons e para o aprimoramento de outras habilidades. Cantar permite trabalhar a articulação, ritmo, dicção e o controlo respiratório. Cantar em grupo pode desencadear uma tomada de consciência de si e dos outros. As canções ajudam a lembrar memórias, a contar histórias. O ritmo e jogos de movimento melhoram e facilitam a mobilidade, agilidade, força, balanço, coordenação, consistência, padrões de respiração e relaxação muscular. Aumenta a motivação, interesse, e actua como uma persuasão não-verbal para envolvimento social da pessoa».

Em jeito de conclusão, a Expressão e Educação Musical desempenha um papel importante na vida da criança, além de estar associada ao bem-estar, facilita a aprendizagem do educando, proporcionando um leque de competências fundamentais ao seu desenvolvimento equilibrado.

Por sua vez, a Expressão e Educação Plástica promove as descobertas sensoriais e permite que a criança expresse o seu mundo através de vários meios, técnicas, cores, entre outras. Através das experiências e manipulação com diversos objetos e materiais, a criança expressa e comunica o seu interior e as suas representações do mundo que a rodeia. «A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades» (Sousa, 2003c, p. 160). O autor acrescenta que «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» (*ibidem*, p. 169).

São várias as técnicas plásticas utilizadas no Pré-escolar e no 1.º Ciclo para a criança se expressar, como o desenho, a modelagem, a pintura, o recorte, a colagem, entre outras. Quanto mais técnicas e oportunidades de expressão plástica o adulto proporcionar à criança, mais esta se sente à vontade de experienciar e concretizar as suas ideias.

«A criança aprende manuseando materiais, cores, tamanhos, formas, sons, texturas e resistências diferentes. A riqueza do material lúdico à sua disposição permite-lhe uma aprendizagem, dentro do seu ritmo e à sua maneira. Um ambiente lúdico tão rico, com certeza contribuirá para o desenvolvimento de experiências de sucesso dentro do espaço escolar. Por ser um espaço com uma grande variedade de actividades ludo-criativas, tende a envolver todas as áreas de expressão» (Santos, 2011, p. 127).

Por último, explorando as potencialidades da Expressão e Educação Físico-Motora, poder-se-á dizer que é através do próprio movimento e do seu corpo que a criança toma consciência do mundo que a rodeia. Desde o nascimento, a criança vai, progressivamente, dominando o seu corpo e se relacionando com o meio e com os objetos à sua volta. É comum pensar-se que a Educação Física apenas promove a atividade física. Contudo, estão relacionados outros aspetos importantes e decisivos ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, como o bem-estar físico e psicológico, a qualidade de vida saudável, momentos de cooperação e interajuda entre pares/equipas, entre outras competências. Condessa (2008, p. 350) refere que «é da articulação entre o desenvolvimento global da motricidade, realizada na Educação Motora, com o desenvolvimento motor específico, realizado através das actividades desportivas praticadas na E.F. no 2.º, 3.º Ciclo e Secundário, que a Educação Física no 1º ciclo joga um papel crucial. De facto, neste período o desenvolvimento das qualidades físicas

e das aprendizagens motoras fundamentais devem ser garantidas em harmonia, numa perspectiva de educação global e específica da criança, potencializando a sua capacidade de adaptação, valorizando as suas expectativas e privilegiando a formação de hábitos e de atitudes».

Uma vertente presente em todas as Expressões é, sem dúvida, o jogo. Podem fazer-se jogos dramáticos, musicais, construir os próprios jogos com o auxílio de técnicas plásticas, e os jogos que englobam a parte motora e o movimento do corpo, não são exceção. Importa assim fazer um apontamento à importância do jogo no desenvolvimento infantil. «Através dos jogos, conseguimos que o aluno/Expressante possa aprender a aceitar regras e limites, aceitar o outro, as diferentes opiniões, assim como pode aprender a aceitar a derrota e a vitória, aprendendo a lidar com as angústias e frustrações. O jogo permite facilitar a experimentação constante, a estimulação da curiosidade, a capacidade de descobrir, relacionar, inventar e reinventar novas relações. A partilha e reflexão livre sobre as ideias através de uma forma lúdica e desprovida do rigor convencional, permite a discussão, a troca de ideias, alargando o leque das alternativas e soluções possíveis, permitindo aceitar os erros de forma mais tolerante, baixando resistências e superando inibições. Desta forma, se caminha no sentido da valorização pessoal, da autoconfiança, e da autonomia do sujeito, proporcionando o desenvolvimento de várias competências, no sentido de conduzir a sua própria vida livremente» (Bucho, 2011, p. 28).

Concluimos que as Expressões, e o seu lado lúdico, contribuem para o desenvolvimento da criança a vários níveis, desenvolvem a sua imaginação, criatividade, inteligência, motricidade, a sua vida afetiva e social. Através das atividades expressivas a criança sente prazer e satisfação, o que faz com que se sinta envolvida nas atividades, desenvolve a sua capacidade tao fundamental que é a sua potencialidade expressiva.

#### **4. A importância da expressão e da comunicação na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**

«Desde o nascimento que exprimimos necessidades e experimentamos sentimentos que interpretamos como agradáveis ou desagradáveis. A partir dessas experiências de vida, construímos uma percepção acerca de nós próprios e, também dos outros. (...) essa percepção

influencia o nosso comportamento, as nossas atitudes e condiciona o modo como pensamos, agimos e sentimos aquilo que nos rodeia» (Vieira, 2005, p. 27). Ao iniciar a educação pré-escolar a criança já esteve em contato com outros contextos, outros ambientes, tendo oportunidade de construir algumas aquisições básicas, de modo a representar o mundo que a rodeia e o seu interior. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 56) «(...) o educador [deve] favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação».

Todo o ser humano é expressivo e não há comunicação sem expressão. Assim, estes dois conceitos não se podem dissociar. «A pessoa está, portanto, repleta de instintos, de influxos, de impulsos, de tensões, de desejos, de emoções e de sentimentos, necessitando de os satisfazer e de os expandir livremente. Ao proporcionar-se-lhe os meios para que o possa fazer e a motivação que permita ultrapassar a natural situação inibitória inicial, é como que se abra uma válvula de escape para a saída de tudo aquilo que se acumula no mais íntimo do ser. A exteriorização de toda a vida interior, ou seja, a Expressão» (Sousa, 2003a, p. 183).

Existem diversos meios de expressão, podemos-nos expressar através das palavras, da escrita, do movimento, da música, da pintura... O expressar faz parte de nós, é inerente ao ser humano. O mesmo autor citando J. Piaget (1996) afirma que a «-Expressão será a exteriorização da personalidade. Efectua-se através do jogo simbólico, realizando desejos, a compensação, a livre satisfação das necessidades subjectivas. Numa palavra, a expressão tão completa quanto possível do “Eu”, distinto da realidade material e social» (Sousa, 2003a, p. 184). Deste modo, cada pessoa tem a sua vida e as suas experiências, daí que a expressão será diferente de pessoa para pessoa, não sendo possível estabelecer e organizá-la em padrões.

A criança expressa-se pelo simples prazer que isso lhe dá, sem atribuir qualquer intenção ou juízo sobre isso. Por isso, as atividades expressivas são de inquestionável valor educativo, permitindo que a criança tenha oportunidade de exprimir o seu mundo interior. «Uma educação eminentemente voltada para objectivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável» (*ibidem*, p. 184).

Desde que nasce, a criança sente necessidade de se expressar e comunicar de modo a interagir e relacionar-se com o outro. A cada fase que a criança passa, desenvolve mais a sua criatividade, por consequência a sua autonomia, facilitando assim o modo de se expressar e

comunicar com o mundo. «Ao adulto cabe ajudar a desinibir a expressividade e não a aumentar a inibição, coartando a liberdade da sua natural emergência» (*ibidem*, p. 186). Quanto mais o ambiente for motivador e promotor de atividades expressivas, mais facilidade e desembaraço a criança sente ao se expressar, pois teve oportunidade de estar exposta a contextos desenvolvidos.

A própria educação Pré-escolar abrange uma área curricular denominada Expressão e Comunicação, o que faz enaltecer ainda mais a importância destas dimensões. «O conhecimento e a relação com o mundo social e físico supõe formas de expressão e comunicação que apelam para diferentes sistemas de representação simbólica que se integram na área de Expressão e Comunicação» (Ministério da Educação, 1997, p. 49). «A área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem» (*ibidem*, p. 56).

Por sua vez, comunicação é um conceito vasto, não passível de uma só definição, ou seja, tem interpretações diversas. No entanto, comunicar é estabelecer um contato com o outro, é transmitir uma mensagem, trocar informação. Zabalza (1994, p. 193), seguindo a mesma linha de Shramm, declara que «A própria etimologia do termo “comunicação” remete-nos para a ideia de “união”, entrar em contacto. Assim, quando comunicamos estamos «tratando de estabelecer uma comunidade com alguém: tratarmos de partilhar uma informação, uma ideia ou uma atitude».

Já na perspectiva de Balanguer (1994), citado por Dias (2009, p. 20), «Comunicar implica uma troca, um pôr em comum. A comunicação não é apenas um processo de transmissão de informação, um intercâmbio de ideias, uma interacção entre dois ou mais indivíduos que está sujeita a múltiplas influências, mas sim (e também) um processo pelo qual fazemos do(s) outro(s) participante(s) dos nossos pensamentos, sentimentos, acções, seja de forma voluntária ou involuntária. É o meio pelo qual dois ou mais intervenientes produzem e interpretam significados e, de certa forma, constroem e põem em comum um entendimento recíproco. É através do acto da troca recíproca de informações que revelamos aos outros as nossas ideias e saberes, os nossos sentimentos e atitudes, os nossos medos e anseios».

É do senso comum que o modo como nos relacionamos com os outros, depende, não só, mas também, da forma de comunicação que se estabelece entre os diferentes interlocutores. Do mesmo modo acontece numa sala de aula, quanto mais aberta e clara for a comunicação do professor, melhor será a relação pedagógica com o aluno. Corroborando esta

ideia, Morgado (2001, pp. 35-36) afirma que «A eficácia da relação pedagógica depende obviamente da natureza e coerência da *comunicação* em sala de aula. Assim, a forma como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica».

«Além disso, para ser um bom comunicador, o professor deve gerar empatia, deve tentar colocar-se no lugar do aluno e, com ele, problematizar o mundo. Dessa maneira, irá simultaneamente transmitir-lhe novos conteúdos e ajudá-lo a crescer no sentido mútuo, da cooperação e da criatividade» (Antão, 1999, p. 14). De modo a ser um bom comunicador, é necessário que essa comunicação se estabeleça nos dois sentidos. Só assim existirá um ensino-aprendizagem de qualidade. O *feedback* tanto do professor como do aluno é importante para se perceber se as mensagens foram compreendidas. «(...) a reciprocidade, a bilateralidade da comunicação na aula é não apenas aconselhável, mas sobretudo, indispensável» (*ibidem*, p. 15). «A discussão é uma estratégia assente na interação oral ativa entre o professor e o aluno ou entre os alunos na sala de aula a propósito de uma situação-problema, questão ou controverso. Por definição, uma discussão denota uma troca de ideias com aprendizagem ativa e participação de todos. (...) A estratégia de discussão, de acordo com a perspetiva piagetiana, deve envolver a promoção da interação de grupo de modo a manter os alunos mentalmente ativos no material a ser aprendido» (Vieira & Vieira, 2005, p. 23).

O questionamento, também enquanto estratégia de ensino, pode associar-se a outras estratégias. «O professor formula questões com as mais variadas finalidades que vão desde a verificação da presença ou ausência de conhecimentos até às que se destinam a controlar a participação dos alunos» (Vieira & Vieira, 2005, p. 45).

Vieira & Vieira (2005) citam Jesus (1987) que nos diz que o questionamento «é uma forma básica de os professores estimularem o pensamento e a aprendizagem» e «verificar a compreensão, ajudar os alunos a reverem, para controlar a atividade da aula, para desencorajar a desatenção, para ajudar na gestão da aula» (*ibidem*, p. 56).

Assim, um dos principais objetivos da estagiária foi potenciar ambientes de partilha entre o aluno/aluno, aluno/professor, uma vez que a relação pedagógica, construída na sala de aula, é fundamental para as aprendizagens dos alunos.

«As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para ouvir e para falar com ela» (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27). Assim sendo, «A responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a

qualidade das interações estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico» (*ibidem*, p. 31). É importante «o educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo, entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar» (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Porém, não quer dizer que a comunicação efetuada em sala de aula seja sempre de modo verbal, pois «As posições corporais, os gestos, a expressão facial, o olhar, o riso, a respiração, os silêncios são alguns dos sinais emitidos que enriquecem a comunicação interpessoal» (Vieira, 2005, p. 17). Entende-se por isso a comunicação não-verbal. «A comunicação faz parte do nosso dia-a-dia e as formas de comunicar são tão diversas que até em silêncio comunicamos. Os nossos gestos, os olhar, as mãos, a expressão facial, que fazem parte da comunicação não verbal, são poderosos meios de mensagens» (*ibidem*, p. 15).

A parte inconsciente da nossa expressão quando comunicamos pode ser usada para clarificar a nossa mensagem. Através do tom de fala, de um sorriso, de um franzir de testa ou de um acenar positivo com a cabeça, o outro percebe e reconhece o sentido da nossa comunicação. Na sala de aula, «(...) um professor que tenha consciência do modo como se percebe a si próprio e aos outros, e saiba reconhecer as suas atitudes e comportamentos pode, com alguma facilidade, controlar o ambiente da sala de aula» (*ibidem*, p. 13). Segundo Vieira & Vieira (2005), um professor que fomente o «processo de *feedback* pode facilitar a comunicação interpessoal, na medida em que favorece a construção da auto-estima e o envolvimento dos alunos nas tarefas» (*ibidem*, p. 14). Para o professor, o *feedback* que recebe dos seus alunos acaba por confirmar a eficácia da sua comunicação. Através da comunicação não verbal dos alunos (uma interjeição, um levantar da sobrancelha, são sinais aos quais o professor deve estar atento, pois podem revelar a compreensão ou incompreensão do seu discurso.

De acordo com Mialaret (1991), não basta o professor transmitir mensagens e informações apenas verbais, mas fazê-las acompanhar por gestos, desenhos, esquemas... Estes e outros aspetos são indispensáveis à boa receção das mensagens por parte dos alunos. O mesmo autor acrescenta que «O professor é, entre outras coisas, um emissor de mensagens, pelo que se torna indispensável poder dispor de um vasto leque de meios de expressão. A nosso ver, a formação deve necessariamente incluir uma iniciação aos meios de expressão

gráfica, musical e corporal, na medida em que quanto mais numerosos forem os meios de comunicação utilizados (gesto, desenho, fala, etc.), maiores serão as possibilidades de uma boa recepção por parte dos alunos» (Mialaret, 1991, p. 126).

Em suma, a expressão tem lugar na vida da criança mesmo antes do seu nascimento, é através dela que a criança exprime e comunica as suas vontades, gostos, vivências, o mundo que a rodeia e o seu interior, ou seja, é um ótimo recurso ao educador/professor no conhecimento da criança. Com efeito, «Se um educador quiser descobrir aquilo que uma criança sabe, ele tem de estar ao lado da criança, observando e ouvindo» (Blatchford, 2004, p. 22). Toda a criança está repleta de impulsos, de sensações, de sentimentos que necessita de expressar-se livremente. Deste modo, ao serem proporcionadas os meios adequados para que se possam exprimir, abrir-se-á, desta forma, uma porta para a saída de tudo aquilo que se acumula no seu íntimo. Acrescentamos, ainda, que é através do movimento, do gesto, do desenho, do canto que a criança “exprime o que lhe vai na alma”, o seu pensamento, os seus sentimentos, a sua forma de interpretar o espaço em que se encontra.

Importa incentivar, motivar, respeitar e ir ao encontro das necessidades e dos interesses da criança, pois, no fundo, cada criança revela ter um capacidade inata para se expressar através de vários meios.

## **5. A comunicação na sala de aula e o impacto da organização dos espaços**

A comunicação faz-se através de um emissor (quem diz) que transmite a mensagem (o que se diz) a um recetor (a quem se diz). Numa aula, os papéis de emissor e recetor vão variando, ora o professor é o emissor e os alunos são os recetores, ora os alunos são emissores e o professor é o recetor. No entanto, o ser humano não comunica, somente, através da fala ou da escrita. Muito antes de o indivíduo comunicar verbalmente, a comunicação não-verbal é um atributo da natureza humana. «Por expressão não-verbal entendemos tudo o que não utiliza a palavra falada, a fala estruturada, ou o diálogo consciente, como forma central de expressão e comunicação. Esta é estimulada através do uso de mediadores e técnicas expressivas, que valorizam o sentir, a emoção, as memórias, os sentidos, e fogem da estrutura racional do discurso, da fala e da oratória» (Ferraz e Dalmann, 2011, p. 43).

Deste modo, de acordo com os educadores e professores que colaboraram no nosso estudo, a comunicação na sala de aula é um aspeto importante a considerar na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

*Educador A: Praticar uma comunicação aberta, ter uma relação de confiança, saber ouvir, respeitar, compreender, dialogar e dar espaço para que a criança partilhe e contribua com as suas conversas.*

*Professor F: Além de se expressar com correção oral, o professor deve usar entoação para se fazer ouvir. A linguagem deve ser simples e clara, de modo a que o aluno compreenda o que se pretende. E, tanto o professor, como o aluno deverá ser um bom ouvinte. Um ambiente organizado e calmo é fundamental para que se possam entender mutuamente.*

Respeitante à opinião dos nossos entrevistados, a comunicação na sala de aula deve comportar vários aspetos, envolvendo tanto o docente como o aluno. Analisando as várias respostas, acima apresentadas e em anexo, verificamos que a prática de uma boa relação entre os vários intervenientes, a compreensão, o respeito, o saber ouvir, entre outros aspetos, apresentam-se como fatores fundamentais a uma boa comunicação na sala de aula. Além disso, são da opinião que o educador/professor deve ser um bom comunicador:

*O educador comunica e mantém relações com diferentes pessoas. O modo como se fala com os encarregados de educação, com o seu grupo, com cada criança, em particular, e com os membros da escola tem que ser diferente. Por isso, acho que a boa comunicação faz parte da lista das competências de um bom educador. (Educador B).*

Seguindo a mesma linha, e acrescentando outros elementos, Morgado (2001, p. 38) advoga que o professor, de forma a proporcionar um bom clima de comunicação no contexto da sala, deverá estar atento a aspetos como:

«- a realização de actividades que solicitem *vários tipos de comunicação*. Por exemplo, no âmbito da expressão musical, dramática, plástica, é de valorizar a atitude comunicativa mais que a qualidade técnica dessa forma de expressão/comunicação, isto é, parece mais importante o que a participação numa actividade de expressão dramática representa do que o nível técnico conseguido nessa participação;

- a estimulação para o *exercício e reforço das competências* no âmbito da comunicação na generalidade das situações do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, as situações de aprendizagem devem ser estruturadas de forma a incentivar os processos de comunicação;

- a *utilização do trabalho cooperativo* como contexto privilegiado de comunicação entre os alunos e entre alunos e professor.

Por outro lado importa:

- que a *linguagem utilizada* na sala de aula seja *compreendida por todos* os alunos, o que retoma a necessidade de conhecer e respeitar a cultura do quotidiano de cada aluno;

- que no quadro da formação pessoal e social dos alunos sejam consideradas as *competências sociais* em situações de comunicação, como esperar pela sua vez, participação de forma adequada nas discussões, etc.».

Outro fator importante na comunicação é o contexto, que é tudo o que envolve todo o ato comunicativo, o conjunto de circunstâncias que o acompanham.

A organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e é importante no desencadeamento das aprendizagens, assim como, nas formas e oportunidades que a criança dispõe para se expressar e comunicar.

«A maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua gestão» (Arends, 1999, p. 85). É fundamental que se interaja com os contextos em que se encontram inseridos e sejam criadas dinâmicas próprias para cada atividade. A forma como o educador/professor concebe a organização e gestão do espaço, reflete de alguma forma o valor que lhe confere, a função que lhe atribui e as expectativas que tem dos seus alunos. «A forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos» (*ibidem*, p. 93).

Posto isto, geralmente, e de acordo com o observado no decorrer do estágio, a natureza da organização de uma sala de pré-escolar difere da organização de uma sala de 1.º ciclo. Na opinião de Zabalza (1998, p. 262), antes de começar a planear a organização dos espaços, o educador/professor deve ponderar «(...) sobre os princípios básicos que devem reger a sua acção educativa e de que maneira podem concretizar-se na prática da sala de aula, projectando, assim, um ambiente de aprendizagem que seja coerente com a consecução de tais princípios».

«A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (...). O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave [assembleias, dramatizações, actividades rítmicas, etc.]. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança» (Zabalza, 1998, p. 50).

Uma sala de aula deve ser um espaço acolhedor, estimulante, um lugar com material diverso, a fim de dar azo a diversas oportunidades de aprendizagens, interações e ações. Do ponto de vista dos participantes do estudo, a organização dos espaços tem influência na aprendizagem das crianças, como confirmado e supracitado de acordo com Arends. Assim, afirmam que:

*- (...) um ambiente bem organizado, estruturado e centrado na criança e no grupo promove o desenvolvimento físico, a comunicação, a interação social e o desenvolvimento de competências cognitivas. A criação e a organização de um ambiente educativo deve proporcionar o bem-estar, conforto e oportunidade de aprendizagens significativas e ativas. A criança deve conseguir orientar-se sozinha na sala, servir-se e buscar os materiais e brinquedos que precisa. (Educador A).*

*- A organização dos espaços permite criar um ambiente mais favorável à aprendizagem. Na minha opinião, a sala de aula deve ser agradável à vista, devem estar bem definidos os espaços. Os espaços para os livros, para os cartazes, para os dossiers... deve estar sempre organizada. Penso que uma sala organizada organiza a mente da criança. (Professor F).*

As salas do pré-escolar, geralmente, encontram-se organizadas por áreas ou “cantinhos”, com diferentes objetivos/materiais: a área da casinha, das construções, dos jogos, da plástica, da biblioteca, do tapete, etc. «Isto não significa que as áreas tenham que ser compartimentos estanques, mas uma clara delimitação das áreas contribui para a organização mais definida do espaço, o que, por sua vez, favorece a sua utilização autônoma pelas crianças e contribui para que possam construir mentalmente o espaço» (Zabalza, 1998, p. 257). Uma organização que obedece às características anteriormente descritas segue o modelo High/Scope, o qual oferece muitas alternativas e possibilidades de atividades, para as crianças escolherem e tomarem decisões. «Uma escola ou centro de aprendizagem pela acção deve ser planeado de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e actividades de que as crianças gostem – exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples» (Hohmann & Weikart, 2009, p. 164).

A sala ao estar delimitada por áreas propicia dinâmicas de trabalho diferentes e relações diferentes – as crianças podem trabalhar sozinhas, em pequenos grupos, a professora pode trabalhar com todas as crianças ao mesmo tempo, ou apenas com grupos diversificando as atividades, etc. Isto, permite à criança autonomamente, sozinha ou em grupo, fazer escolhas e desempenhar vários papéis dentro do mesmo espaço. Permite, também, que o adulto oriente o trabalho de acordo com as necessidades, ora prestando apoio mais individualizado, ora trabalhando com todas as crianças simultaneamente.

Segundo Zabalza (1992, p. 135) «Relativamente aos diferentes modelos de distribuição do espaço, temos que ter em conta que as idades da escola infantil são muito diferentes quanto às necessidades do espaço e que, portanto, a sua organização física e funcional deve necessariamente acomodar-se às características de cada idade».

É necessário que na sala de aula o aluno tenha acesso a múltiplas oportunidades para comunicar e se expressar, mobilizando as suas experiências e enriquecendo o seu desenvolvimento e o seu próprio processo de aprendizagem. O espaço físico exerce um papel ativo no processo educativo. Há que criar um ambiente rico, adequado e estimulante que permita o desenvolvimento global da criança. «O professor não tem de ser um artista ou um arquitecto de interiores para decorar uma sala de aula e torná-la num local agradável para os alunos» (Arends, 1999, p. 96). É importante que os alunos participem e ajudem na “transformação” da sala, acabam por sentir que a sala tem um “pedacinho” de si, o espaço da sala acaba por ser um “pedacinho” seu. «Muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos» (*ibidem*, p. 96).

Ao contrário do que se observa no Pré-escolar, numa sala do 1.º Ciclo, geralmente, as mesas são dispostas em filas e colunas refletindo uma organização mais “tradicional” em que a atenção das crianças está direcionada para o professor. Neste caso, a interação entre as crianças é pouco evidente, não sendo a mais adequada, por exemplo, à realização de trabalhos de grupo. Caso o professor pretenda realizar trabalhos que impliquem mais a participação dos alunos, este tem que dispor de condições que possibilitem aprendizagens cooperativas e interações entre as crianças, nomeadamente uma disposição das mesas que permita uma dinâmica de grupo. Uma utilização adequada do espaço disponível contribui para o trabalho educativo refletindo-se no processo de aprendizagem e na qualidade do ambiente em que essa se processa.

A organização dos espaços e sala de aula tem a ver com o(s) modelo(s) adotados pelo professor e pelo seu próprio perfil. As três formações mais usadas em sala de aula, segundo Arends (1999) são:

- em filas e colunas: consiste na formação mais tradicional, em que o professor é o foco da atenção, todos os alunos situam-se direcionados para o professor. Esta organização funciona para momentos mais demonstrativos e expositivos. «No entanto, nenhum destes arranjos é conducente à discussão nem actividades em pequenos grupos» (Arends, 1999, p. 94);

- em círculo: as mesas dispostas em círculo permitem discussões e trabalho individual. Ao contrário da organização em filas e colunas, esta formação não é funcional para demonstrações nem apresentações, pois haverá sempre alunos que ficarão atrás do professor;

- em grupos: a disposição em grupos (quatro ou seis alunos) permite recorrer a discussões, trabalho e tarefas em grupo. As mesas ao serem deslocadas, ao haver movimentação, de modo a que os alunos possam fazer alguma apresentação ou demonstração, poderão perturbar a gestão da sala de aula, ruído, etc.

Deste modo, tendo em conta as características supramencionadas, «(...) os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras» (*ibidem*, p. 95).

«O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas. O espaço é também um contexto de significações. A distribuição e o equipamento do espaço escolar acabam por ser o cenário em que actuam as figuras das mensagens educativas» (Zabalza, 1992, p. 121). Quando entramos numa sala de aula de uma escola, a disposição dos móveis, a decoração, os espaços, etc. são o “bilhete de identidade” da dinâmica daquele espaço, do tipo de atividades que se desenvolvem, das relações entre os alunos e entre eles e o professor, dos interesses de cada um, entre outros aspetos.

O professor deve dedicar especial atenção à organização da sala de aula, principalmente ao tipo de materiais que são colocados à disposição dos alunos de modo a dar resposta à heterogeneidade dos grupos, deve ter em conta a idade das crianças e as necessidades que apresentam. Os instrumentos de trabalho deverão ser diversificados quanto ao tipo, conteúdo, níveis e dificuldades. É importante colocar materiais diversificados em sítios estratégicos e de fácil acesso às crianças, ou seja, criar áreas específicas para certas atividades (pintura, leitura, expressões...).

«O espaço é um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades. Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural» (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 111).

De acordo com o Professor D, (...) *para tarefas diferentes exige-se espaços também diferentes. (...) As salas por vezes são pequenas para o desenvolvimento dessas áreas [das Expressões]. Procuo reorganizar o material e o mobiliário da sala de acordo com a área*

*que vou realizar. Realmente ter um cantinho para a plástica, outro para a biblioteca ou leitura era melhor...*

Como analisado anteriormente neste relatório, o espaço disponível para o desenvolvimento das Expressões torna-se um impasse ao seu uso e implementação. Por vezes, os docentes sentem necessidade de afastar mobiliário ou procurar outro espaço, externo à sala de aula, para desenvolver determinadas atividades. «O espaço físico condiciona, de modo permanente, as actividades a realizar, já que afecta o comportamento das pessoas dentro desse espaço (dimensão da sala, tipo de mesas, situação dos focos de luminosidade, tipo de habitabilidade, etc.) e a forma como comunicação entre si» (Zabalza, 1994, p. 148).

Weinstein (1977), citado por Zabalza (1994, p. 154), «apontou alguns princípios práticos a ter em conta no momento de organizar por zonas funcionais a sala de aula ou de modificar tais zonas:

- As diferentes zonas de interesse deverão estar claramente delimitadas.
- As zonas devem ser colocadas de acordo com as exigências das actividades que nelas se vão realizar e tendo em conta a tranquilidade, a protecção e os recursos especiais (água, luz, electricidade, etc.).
- As actividades incompatíveis, como por exemplo os jogos de construção e a leitura, devem estar bem separadas.
- Todas as zonas devem ser visualmente acessíveis para os alunos.
- Os corredores devem ser claros e não devem atravessar zonas de trabalho.
- Devem evitar-se os amplos espaços livres propiciadores de lutas e actividades frenéticas.
- A mesa do professor deve estar colocada em ângulo ou esquina de maneira a que possibilite os movimentos ao longo da sala.
- Os materiais devem estar facilmente acessíveis e na proximidade das respectivas zonas de trabalho.
- As salas devem possuir espaços opcionais para o aluno estar só, para trabalhar em pequenos grupos, para estar com grupos amplos, mesas individuais e outras para grupos, etc.».

A forma como se organiza os espaços e a dinâmica gerada entre os seus diferentes componentes define o contexto das aprendizagens que, por sua vez, tem consequência nas formas de expressão e comunicação dos alunos e do educador/professor. De facto, quando se fala de espaço, não é só tido em conta os objetos/materiais dispostos num determinado lugar, mas também as relações que se estabelecem com ele e as pessoas que o frequentam.

Por exemplo, Condessa (2006, p. 45) refere que «A escola, por outro lado, deveria dar mais importância à imaginação e à inovação, proporcionando “cenários” para a aquisição de conhecimentos e competências, numa esfera adequada ao fomentar da criatividade (...) num espaço físico e estruturado com materiais, situações relacionais e contextuais ricas, e conducentes à sua autonomia (...)».

Em jeito de conclusão, achámos pertinente e adequada a posição de Zabalza (1998, p. 236), citando a si próprio (1987, pp. 120-121) afirma que «O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho.

O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras».

## **Capítulo III**

---

### **O Estágio Pedagógico: uma Aprendizagem entre a Teoria e a Prática**

- 1. O estágio como um processo de aprendizagem**
- 2. Saberes próprios à formação na construção da profissão**
- 3. Caracterização dos contextos em que se realizou o estágio**
- 4. Análise das situações educativas**

## 1. O estágio como um processo de aprendizagem

O período de formação inicial é crucial para que o aluno (futuro profissional) adquira e desenvolva um conjunto de competências, saberes e atitudes que lhes facultará desempenhar a profissão em pleno. Seguindo a mesma linha Ribeiro (1993, p. 8) defende que «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».

O estágio é, sem dúvida, um momento fundamental e marcante no percurso e crescimento profissional e pessoal do indivíduo em formação. Vários autores têm-se debruçado sobre o assunto, como Caires & Almeida (1997), Alarcão (1996), Ryan et al (1996), entre outros, e consideram esta etapa como sendo de grande importância, uma vez que o estágio proporciona uma experiência de formação, a partir da qual prepara e forma os alunos, de modo organizado e estruturado, para a entrada no mundo profissional.

É neste processo transitório (estágio) que o estagiário entra em contato com a realidade escolar. Este processo permite a articulação entre a teoria e a prática levando a que cada estagiário reflita sobre a sua ação, num contexto próximo ao que irá enfrentar no futuro. Neste sentido, durante o estágio, o aluno irá, essencialmente, aprender a ensinar, aplicando as competências que desenvolveu na sua formação inicial, sendo que «(...) aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática e depende de um contexto prático» (Pacheco, 1995, p. 38).

Caires (2001, p. 18) corrobora a opinião de Ryan et al. (1996) que, por sua vez citando Daresh (1990), destaca os seguintes objetivos do estágio: «A aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto prático; o alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno através da sua participação numa série de experiências práticas; o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; a identificação das áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e aquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento; ou ainda, o desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional em termos daquilo que lhe é exigido e que oportunidades lhe poderá oferecer».

Tendo em conta os objetivos acima supramencionados, é inerente a esta experiência de indução à profissão os ganhos proporcionados, a referir: o crescimento e amadurecimento pessoal e profissional; a capacidade de resolver problemas e imprevistos num período de tempo reduzido; o contato próximo e o verdadeiro conhecimento da realidade escolar (escola, comunidade, professores, alunos, etc.); a oportunidade de experienciar o que aprendeu na

teoria (estratégias, modelos, métodos, etc.), entre outros ganhos positivos. Porém, durante esta caminhada de formação, não existem apenas momentos bons. Acresce a ansiedade e o nervosismo por ser uma etapa determinante para o nosso futuro, o receio de não ser capaz de transmitir os conhecimentos de forma clara às crianças; o receio de não construir uma relação sólida e de confiança com o grupo tendo em conta o curto tempo que dispomos, entre outros, são exemplos de momentos/experiências que nos marcam e “abalam” a nossa confiança e segurança.

Durante todo este processo de formação a orientação é fundamental para que o estagiário se sinta confiante e seguro aquando a tomada de decisões no tempo que dispõe.

«Ora, à semelhança do que acontece entre o professor e os alunos, também o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento» (Alarcão e Tavares, 1987, p. 36). De acordo com o excerto anteriormente exposto, é importante definir o que se entende, então, por supervisão. Segundo os mesmos autores, Alarcão e Tavares (2003, p. 16), «(...) SUPERVISÃO de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se-lhe também, ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA».

Neste sentido, é defendido que o supervisor não é um mero prescritor de receitas e conselhos do que o aluno deve ou não fazer, mas é aquele que facilita e «(...) cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional» (Alarcão e Tavares, 1987, p. 44).

Como se pode verificar uma boa relação com os intervenientes do processo de estágio (professor orientador da Universidade, estagiário, educador/professor cooperante da escola e crianças) é indispensável para que o aluno tenha um percurso equilibrado e construtivo, e disfrute de todas as experiências proporcionadas.

Por sua vez, o educador/professor cooperante tem extrema importância no processo de formação do estagiário. É ele que melhor conhece a turma, a instituição e o meio envolvente,

é ele que tem mais presente o que, possivelmente, terá sucesso ou não, perante o contexto em que o formando está inserido. Os colegas de núcleo de estágio são igualmente imprescindíveis nesta etapa de formação. É com os colegas que desabafamos genuinamente, discutimos ideias, receios e aflições. A par dos orientadores, são eles que muitas vezes nos apoiam e nos incentivam a seguir em frente nos momentos mais difíceis.

O nosso estágio proporcionado pela disciplina de Prática Educativa Supervisionada I – em contexto Pré-Escolar - e Prática Educativa Supervisionada II – em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico - teve lugar em dois semestres. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), o estágio envolve oito etapas, a saber:

- ✓ *1.ª Imersão nos contextos e compreensão das dinâmicas do início do ano lectivo;*
- ✓ *2.ª Exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente;*
- ✓ *3.ª Observação da criança no contexto da sala de actividades;*
- ✓ *4.ª Entrada progressiva na actuação prática e experimentação inicial da rotina diária;*
- ✓ *5.ª Desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária;*
- ✓ *6.ª Avaliação da aprendizagem profissional já alcançada e projectação colaborativa da fase seguinte;*
- ✓ *7.ª A experiência de concretização de um projecto de aprendizagem profissional apoiada;*
- ✓ *8.ª A avaliação de todo o processo e a identificação de um projecto de desenvolvimento profissional futuro.*

Porém, e tendo em conta as fases acima enunciadas, poderemos sintetizar o nosso estágio em apenas quatro. Numa primeira fase, pudemos observar as práticas do educador/professor cooperante, conhecer as crianças (os seus interesses, motivações, gostos, dificuldades, facilidades, etc.), as rotinas de sala de aula, o funcionamento da instituição acolhedora, assim como o conhecimento do meio envolvente. É neste momento, também, que se procede à consulta dos documentos norteadores da escola/turma, nomeadamente: o projeto curricular de grupo/turma; o projeto educativo de escola; o projeto curricular de escola; o plano anual de atividades; os processos individuais dos alunos e/ou notas/observações importantes sobre o seu percurso escolar. Esta recolha de informação é essencial para o estagiário delinear o seu plano de ação.

Relativamente à segunda etapa, o aluno, progressivamente, inicia a sua atuação conjunta como que uma experimentação, antes da intervenção individual. O

educador/professor delega um conteúdo ao estagiário, e este tem oportunidade de atuar perante a turma com o auxílio dos colegas de núcleo ou professor cooperante. Este é um momento em que o futuro profissional tem a possibilidade de participar conjuntamente com os colegas e cooperante nas atividades de sala de aula, percebendo melhor as rotinas, o ritmo e o funcionamento da turma. A penúltima fase, tal como indicado pela autora mencionada anteriormente, corresponde ao «desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária». Com efeito, neste momento, cada estagiário, individualmente, planifica, atua e reflete sobre a sua ação.

A quarta e última etapa, pode associar-se às ocasiões de reflexão, auto e heteroavaliação que se fazem com o educador/cooperante e/ou orientador da Universidade. Nesses momentos de reunião é feita uma avaliação do processo de aprendizagem alcançada até então onde são debatidas as aprendizagens mais ou menos sucedidas e, posteriormente, numa fase final, procede-se a uma avaliação de todo o processo de modo a encerrar as atividades de estágio. É importante realçar que, todas as semanas anteriores à intervenção, o estagiário tinha oportunidade de debater com o cooperante e orientador da Universidade, assim como os colegas de núcleo, as ideias e planos projetados para a futura intervenção. As reflexões, antes e depois das atuações, são fundamentais para que o estagiário reflita e analise as suas práticas, de forma a tomar consciência e perspetivar uma prática futura efetiva. Seguindo a mesma opinião, Alarcão e Roldão (2008, p. 29) dizem-nos que «(...) um dos alicerces da construção da identidade profissional apresenta-se como a capacidade de analisar e de reflectir».

## **2. Saberes próprios à formação na construção da profissão**

O educador/professor tendo como principal função promover o desenvolvimento integral da criança tem ao seu dispor grandes desafios na sociedade atual. Perante esse encargo, o docente no momento da tomada de decisões curriculares tem de ter em conta várias particularidades, tais como: a instituição onde está inserido e o respetivo ambiente sociocultural, o grupo/turma de alunos e a sua família, a especificidade de cada criança, entre outros. Deste modo, terá que organizar a sua ação em prol do desenvolvimento das crianças proporcionando ambientes educativos adequados e desafiadores.

De acordo com Cró (1998, p. 35), o educador/professor tem tarefas ou, como a autora se refere, «etapas» inerentes à sua profissão. Então, o docente deverá:

- «- observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, avaliando também a sua própria acção educativa;
- planificar as melhores intervenções em função do grupo e de cada criança;
- executar o plano de intervenção que melhor convém;
- avaliar o *feedback* da acção para a reorientar se for caso disso».

De facto, o educador/professor para ordenar a sua prática educativa, ou seja para apoiar o seu trabalho e contextualizá-lo, sustenta-se tanto nas observações que faz em contexto, como nos princípios teóricos (curriculares e didáticos), para adaptar o seu pensamento – antevisão e reflexão das ações - aos elementos e características das situações concretas.

### **2.1. A observação como instrumento fundamental**

Como já referido anteriormente, a observação é um potente instrumento de análise do contexto educativo a que se recorre desde o início do estágio. Esta permite recolher dados que serão essenciais para que o estagiário possa delinear a sua ação de modo construtivo. Através da observação foi possível a estagiária conhecer melhor a turma e o grupo com que viria a ter contato, e assim, adequar as atividades à realidade educativa com que se deparou.

«O conceito de observação pode ser entendido como o processo de recolha de informação como via de acesso à representação de uma realidade. Neste processo há alguém

(sujeito da observação) que se coloca perante algo (objecto da observação) com uma finalidade. Esta finalidade dirige a atenção do sujeito da observação e o levará a utilizar as estratégias mais adequadas para recolher as informações relativas aos seus objectivos. Observar será armazenar informação sobre o que se vê, se ouve, se diz. Será, igualmente, seleccionar informação para mais facilmente, *a posteriori*, a analisar e interpretar» (Dias, 2009, p. 28). Deste modo, entende-se que a observação é uma ferramenta importante para a obtenção e recolha de informação, que depois de analisada e interpretada permite um conhecimento mais sólido do observado, as nossas crianças/ alunos.

De certo que o ato de observar é inerente ao ser humano. Visto que, servindo-se do sentido da visão, o homem toma conhecimento de tudo o que o rodeia através da observação. Principalmente no processo inicial de estágio, o formando dá muita importância à etapa da observação querendo recolher o máximo de informação que consegue do contexto educativo em que se integra. Contudo, enquanto principiante, se não tiver objetivos delineados e ponderados sobre o que será pertinente observar “perde-se” e não compreende muito bem o que é mais importante de registar. Por conseguinte, é necessário que o estagiário tenha oportunidade de experienciar a observação e descobrir as suas potencialidades.

Seguindo esta mesma linha, para Estrela (1994, p. 58), a observação será útil ao professor na medida em que o pode ajudar a:

- «- reconhecer e identificar fenómenos;
- apreender relações sequenciais e causais;
- ser sensível às reacções dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções;
- recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- realizar a síntese entre teoria e prática».

Atendendo às experiências vivenciadas aquando os momentos de estágio, a formanda, durante o processo de observação, recolheu informações variadas, tendo em conta a turma/grupo e educadora/professora, a instituição, o próprio meio envolvente para que, após a interpretação e análise dos dados recolhidos, pudesse adequar e fundamentar as propostas educativas e experiências de aprendizagem.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 180) «A observação directa de crianças envolvidas em actividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento de informações que possam ser

utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças. Observar e registar as escolhas das crianças, observar como experimentam e exploram os materiais, observá-las em actividades que envolvam grandes músculos e a coordenação sensoriomotora fina constituem importantes contributos para conhecer e avaliar as crianças. A informação obtida por meio da observação directa pode ser exacta, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos. Por esta razão, a informação recolhida pode continuamente servir como *feedback* para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças».

Durante o estágio realizado nos dois níveis diferentes de ensino, no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a observação resumiu-se na observação directa de comportamentos, efetuada através de registos escritos e da análise documental. Os três primeiros dias de contato com a realidade escolar era o tempo disponível para que os estagiários procedessem à etapa de observação e consulta dos documentos norteadores da instituição e do grupo/turma.

No que concerne à observação do grupo do Pré-Escolar, sendo este o primeiro contato, admitimos que os registos de observação realizados circunscreveram-se, principalmente, à rotina do grupo e às metodologias e estratégias utilizadas pela educadora cooperante. A principal preocupação da estagiária, acima de tudo, era “absorver” o máximo de informação e registar, com o propósito de compreender como é que uma sala de jardim-de-infância funcionava para, posteriormente, ser capaz de assumir o controlo do grupo e ser capaz de respeitar as rotinas habitualmente implementadas e conhecidas pelas crianças.

A título de exemplo dos registos de observação supracitados apresentamos, de seguida, um excerto de notas recolhidas no primeiro dia de observação (14 de fevereiro de 2012) do grupo do Pré-Escolar da EB1/JI Cecília Meireles:

«9:00 – (Acolhimento): Crianças chegam e sentam-se no tapete, nos lugares já estipulados;  
- Cantam a canção do Dia Bom dia:

Bom dia, bom dia amiguinhos,  
que grande alegria estarmos juntinhos.  
De manhã quando aqui chego,  
saltitando alegremente,  
Começo por desejar um bom dia a toda a gente.  
Bom dia!

- Após a canção do bom dia, cada criança deseja bom dia individualmente a todo o grupo, com o auxílio da educadora.

Exemplo:

Educadora – Se a Maria está feliz diz bom dia.  
Maria – Bom dia!  
Educadora – Se o Luís está feliz diz bom dia.

Luís – Bom dia!

Educadora - Se o Martim está feliz e nos quer dizer, diz bom dia duas vezes a sorrir.

Martim: Bom dia, bom dia!

- Continuam a desejar o bom dia, cada um na sua vez, de acordo com o sentido dos ponteiros do relógio, para que todas as crianças participem.

- Educadora escolhe o chefe do dia. O chefe chama os colegas, um por um, a fim de lhe dar a sua imagem (barco, morango, girafa, palhaço, etc.) para marcar a sua presença, no respetivo quadro afixado.

- A educadora pergunta ao chefe quantos meninos e meninas estão na sala. O chefe responde corretamente (seis meninas e dez meninos). A educadora faz perguntas sobre o estado do tempo, a fim de completar o quadro do tempo afixado. A criança dirige-se à janela e responde/completa de acordo com o que observa e conclui com os seus colegas. A educadora questiona o dia, o mês, o ano e a estação em que se encontram. O chefe com a ajuda dos colegas preenche o quadro afixado na parede com as informações pretendidas.

-Após o preenchimento dos quadros, cada criança conta acontecimentos/novidades que achem pertinentes de partilhar com o grupo».

Tendo em conta os registos inicialmente efetuados, nos momentos de observação do grupo do Jardim de Infância, poder-se-á dizer que foram insuficientes, na medida em que havia uma preocupação em abarcar o maior número de informações acerca de vários assuntos como: as rotinas, os comportamentos das crianças, o meio familiar, o diálogo que se utilizava com as crianças, as canções usadas para determinados momentos/tarefas, as fragilidades e capacidades das crianças, entre outros. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar atendem que «Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades» (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Deste modo, era difícil atender ao registo de todas as preocupações supramencionadas, além de que o documento (anexo n.º 4) em que a estagiária se suportou para registar determinados parâmetros não facilitou a recolha de dados. A ausência de conhecimento de técnicas de registo de observação e o desejo de registar o máximo de informação possível dificultou a recolha de dados com objetividade. Com o passar do tempo, através da interação e diálogo com as crianças e educadora e, ainda com a observação contínua foi possível, então, efetuar registos mais precisos e com um maior rigor, elementos que nos foram imprescindível aquando a planificação de atividades adequadas ao grupo. «A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo» (*ibidem*, p. 25).

Após uma reflexão e interpretação dos registos obtidos através da observação da estagiária, poder-se-á concluir que o observador, antes de observar, terá que ter consciência

sobre o que vai observar, traçar objetivos e registrar o que for importante, o que lhe dá resposta ao que pretende saber. Para isso, é fulcral que os instrumentos de observação utilizados facilitem, sendo funcionais e adequados, permitindo uma prática pedagógica sólida e adequada ao desenvolvimento das crianças.

Servindo como exemplo as vivências e experiências no estágio do Pré-Escolar, a estagiária sentiu necessidade de melhorar a prestação de recolha de informação efetuada no estágio do 1.º Ciclo. Assim, fazendo alguma revisão de literatura sobre a observação e técnicas de recolha de dados, a estagiária utilizou outros documentos para o registo e recolha de informação. Apresentamos de seguida um exemplo de um excerto de um registo efetuado no terceiro dia dedicado à observação:

	Hora	Intervenientes	Área/ Conteúdo	Atividade/ Tarefa	Material	Comportamentos verbais	Comportamentos não verbais	Situação	Observações
Sequências	13:35	Professora	Estudo do Meio – As regras de trânsito e a sinalização.	Recapitulação oral de um conteúdo já abordado.	Quadro e giz.	Quem se lembra dos sinais de trânsito?		Revisão, na sala de aula, de um conteúdo já abordado, após o intervalo da tarde. A professora faz questões ao grupo e este responde aleatoriamente.	As crianças estão um pouco irrequietas da euforia do intervalo. Têm conversas paralelas e mexem nos livros e estojos provocando um barulho de fundo que perturba o ambiente da aula.
		Aluno A	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		Há um que diz hospital. Os sinais dizem onde fica os sítios.	Bate com a mão na mesa à medida que responde.	<i>Idem</i>	Alguns alunos parecem não ter ouvido nem a pergunta nem a resposta. Continuam desatentos.
		Professora	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		Há sinais retangulares e azuis. São de quê?	Levanta o braço e estala os dedos para chamar a atenção dos alunos à sua esquerda.	<i>Idem</i>	Os alunos atendem à chamada de atenção da professora e param de conversar.
		Aluno B	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		Informação. Tem informações lá dentro. Pode ser um “H” de Hospital, pode ser com uma seta, uma camioneta...	Coça na cara enquanto pensa e responde.	<i>Idem</i>	
		Aluno C	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		Também os de obrigação são azuis!	Levanta o dedo e continua a resposta do colega.	<i>Idem</i>	O aluno C interrompe o discurso do aluno B.

	Aluno B	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		Mas esses são redondos! Não dão informações. Obrigam as pessoas a fazer coisas.	Volta o corpo em direção ao colega C oscilando a cabeça de um lado para o outro.	Após ser interrompido, o aluno B contesta a resposta do colega C.	O aluno B mostra-se um pouco aborrecido por ter sido interrompido e insiste em terminar o seu discurso falando um pouco mais alto.
	Professora	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	Quadro e giz.	Calma! Estão a falar todos muito alto. Meninos lá atrás prestem atenção! Concordam com os vossos colegas? Quais foram os sinais que foram falados até agora?	Professora pega no giz e dirige-se para o quadro, escrevendo as iniciais de cada palavra: “I” e “O”.		Os alunos ficam mais calmos e prestam atenção ao que a professora escreve no quadro.
	Aluno D	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		Informação e obrigação.	Coloca o dedo no ar e espera a permissão da professora para falar. A professora acena afirmativamente com a cabeça.		A professora autoriza o aluno D a responder.
	Professora	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		Mais sinais? Só existem esses dois tipos? Então, como se chamam os sinais circulares vermelhos?	Levanta os braços.	A professora incita a participação dos alunos.	
	Aluno B	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	Quadro e giz.	São os de proibição, os redondos. E os outros em forma de triângulo são para dizer que há um perigo.	Balança com as pernas cruzadas para a frente e para trás enquanto responde. A professora escreve no quadro, completando a lista de sinais já enunciados.		
	Aluno E	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		Cala-te! Também é sempre tu! Há mais pessoas para dizer. Põe o dedo no ar!			O aluno E dirige-se ao aluno B aborrecido franzindo a testa e contestando a situação num tom elevado.
	Professora	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	Quadro e giz.	Está correto aluno A, mas tens que saber esperar pela tua vez. Afinal para que servem estes sinais?	Professora aponta para a informação que escreveu no quadro.		

13:48	Aluno F	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		Para a gente não pagar multas.			
	Aluno G	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		Tu não pagas, é teu pai!	Aluno G ri-se e troça da resposta do colega.	Professora coloca as mãos na cintura e oscila a cabeça negativamente.	Os restantes alunos da sala riem e fazem barulho, dificultando a revisão do assunto. Professora chama a atenção e os alunos acalmam.
	Aluno B	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>		É também para não termos acidentes, senão as pessoas andavam como queriam.	Professora acena com a cabeça confirmando a resposta do aluno B.		

Quadro n.º 3

Tendo em conta o instrumento de recolha de dados, acima apresentado, é possível verificar que o objetivo era identificar comportamentos verbais e não-verbais em situação de sala de aula. A partir desta grelha de registo foi mais fácil para a estagiária organizar e interpretar a informação.

Em suma, tendo como base as observações efetuadas no estágio, nos dois níveis de ensino, foi possível verificar uma evolução na estagiária tanto nas técnicas de recolha de informação, como na atenção prestada ao essencial, ao que se pretendia observar objetivamente. Posto isto, através dos registos recolhidos e da respetiva interpretação foi possível adequar as práticas e decisões aos contextos reais de cada momento, tendo oportunidade de ajustar e adaptar o planeado após uma reflexão do que é observado.

## 2.2. O Projeto Formativo como delineador da ação a médio prazo

Parafraseando Serrano, deverá entender-se projeto como «um plano de trabalho de carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar os objetivos desejáveis. Tem como missão prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento. Em qualquer projecto está sempre subjacente:

- uma descrição do que se quer alcançar, indicando com precisão a finalidade do mesmo;

- uma adaptação do projecto às características do meio e às pessoas que o vão levar a cabo;
- os dados e as informações técnicas para o melhor desenvolvimento do projecto, assim como instrumentos de recolha de dados;
- os recursos mínimos imprescindíveis para a sua aplicação;
- uma calendarização precisa para o desenvolvimento do Projecto»

(Serrano, 2008, p.16).

À semelhança da elaboração de um Projeto Curricular de Grupo/Turma – que terá de ser feito futuramente quando iniciarmos a carreira – e tendo em conta o tempo de estágio que dispomos, no nosso processo de formação, foi-nos dada a oportunidade de elaborarmos um Projeto Formativo em contexto do Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo. Este documento surgiu da necessidade de orientar as práticas educativas de cada formando na realidade educativa onde incidiu o estágio, no caso da estagiária na EB1/JI Cecília Meireles (contexto de pré-escolar) e na EB1/JI de São Roque – Canada das Maricas (contexto de 1.º Ciclo).

De acordo com os aspetos supramencionados por Serrano (2008), para a elaboração deste projeto foi tido em conta os objetivos e intenções da nossa ação, o meio envolvente, a escola, a sala de aula, o grupo de crianças, os registos recolhidos na pré-ação e os princípios presentes no PCE (Projeto Curricular de Escola), PEE (Projeto Educativo de Escola), PAA (Plano Anual de Atividades) e PCG/PCT (Projeto Curricular de Grupo/Turma) relacionados com as escolas que nos acolheram. Constataram, igualmente neste documento, as problemáticas e objetivos a alcançar, as metodologias/modelos e estratégias de atuação adotadas na prática educativa, uma proposta de calendarização das atividades a desenvolver até ao final do semestre, assim como as formas de avaliação da implementação do projeto. É importante salientar que no momento de estágio no 1.º Ciclo, certos documentos não foram possíveis de consultar visto estarem em atualização.

De acordo com Barbier (1993, p. 52) «(...) o projecto *não «age» no sentido propriamente dito da palavra* e nem é sempre *operante*, pois que muitos projectos permanecem no estado de projectos. «Dizer» não equivale sempre a «fazer», mas, por outro lado, «dizer prepara o fazer»; o projecto constitui, com certeza, o *modo de representação mais próximo da realização de uma acção*. Com efeito, fornece antes dessa acção, àquele que age, uma imagem do seu resultado e da estrutura inédita de operações susceptível de permitir obter esse resultado».

Posto isto, a estagiária, através da recolha e cruzamento dos dados anteriormente mencionados, com base na reflexão e antevisão das suas práticas, elaborou o projeto como um fio condutor/orientador da sua futura ação. Todo o investimento remetido para a elaboração do projeto formativo serviu como suporte à prática, revelando-se um instrumento de potencial valor – inicialmente nem sempre visto desta perspetiva -, na medida em que, para a sua elaboração foi necessária a organização de muita informação, fundamental para a integração/adaptação da estagiária nos contextos da prática pedagógica.

Efetivamente, as reflexões/avaliações advindas da elaboração dos Projetos Formativos, tanto o projeto do pré-escolar, como o do 1.º ciclo, fizeram com que a estagiária tomasse consciência da viabilidade e adequação do que projetou, permitindo reformular os respetivos projetos, sempre que necessário, de modo a «apostar» numa ação progressiva e evolutiva.

### **2.3. As sequências didáticas como antevisão da prática pedagógica**

Assim como o Projeto Formativo é um documento que requer pesquisa, análise de documentos, cruzamento de informações, reflexão e apreciação, a elaboração das sequências didáticas requer, também, muita dedicação e ponderação, pois, constantemente, são tomadas decisões, de grande importância, tendo em conta todos os dados recolhidos e contexto educativo em que o estagiário está inserido. Seguindo a mesma linha, Arends (1999, p. 44) diz-nos que «A planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor». As sequências didáticas efetuadas ao longo da formação (estágio) funcionam como a projeção/planificação dos momentos de ação. É através do documento mencionado anteriormente que o estagiário, e até mesmo o docente, planifica e organiza a sua prática pedagógica, ou seja antevê a sua ação – situações e momentos – colocando hipóteses e estratégias, a médio e/ou curto prazo. «A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. 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» (*ibidem*, p. 44). Corroborando da mesma opinião Vilar (1993, p. 15), defende que «(...) a planificação, sendo um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada como uma actividade estática, porque,

constituindo um instrumento [político] que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo».

Efetivamente, a planificação não pode ser considerada como um instrumento isolado. Para planificar a sua ação, o educador/professor tem de conhecer as crianças, o contexto familiar e social, e todo um leque de informações que se obtém, por exemplo, através da observação, da recolha de dados, da consulta de documentos, da avaliação, da própria reflexão que o professor faz. De acordo com Dias (2009, p. 31), «A nível profissional, para o Educador de Infância, planificar implica reflectir sobre intencionalidades, prever âmbitos e modos de intervenção com coerência e significado educativo, considerar diferentes contextos culturais, múltiplas características e histórias pessoais das crianças e implicar cada criança na construção da sua própria história, facilitando diversas experiências e tipos de manifestações e interações. Planear é integrar dados para a problematização e reflexão». Ao ter ao seu dispor variados elementos informativos, o professor ao planificar fundamenta as suas decisões no sentido de potenciar e criar condições estimulantes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. A propósito, Barbier (1993, p. 78) declara que «As práticas de planificação não aparecem isoladas, mas directamente ligadas a outras práticas que resultam de um *trabalho de representação aferente às acções*. Em conjunto formam uma *cadeia representacional*, a que chamamos *processo de condução de uma acção*».

Seguindo a luz da definição acima apresentada, Morissete & Gingras (1990, p. 96) acrescentam que «A planificação das actividades pedagógicas, a médio ou a longo prazo, supõe um projecto estruturado e operacional capaz de integrar as múltiplas condições de aprendizagem bem como as numerosas normas de ensino e de avaliação. Supõe, igualmente, que esse projecto seja flexível, de modo a adaptar-se aos múltiplos aspectos da situação escolar, quer se trate dos conteúdos, da clientela a que se destina ou das mudanças que se devem dar nos alunos. Mesmo inclusivamente a nível operacional e, portanto, a nível das tarefas particulares há que conseguir responder, o melhor possível à questão seguinte:

QUEM (clientela, aluno)

APRENDE (mudanças, aquisições)

O QUÊ? (conteúdos, novos comportamentos)».

Ora, com isto, podemos concluir que planificar está inerente à função do professor, é necessário planificar, pois assim é possível prever o decorrer das atividades/momentos, da forma como se poderá abordar os conteúdos a lecionar, do material que possivelmente será necessário, do tempo essencial despendido numa atividade/tarefa, entre outros parâmetros a

ponderar. É fulcral que o educador/professor «(...) reflita sobre as suas intervenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição. Proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças» (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Tanto no estágio do Pré-escolar, como no estágio do 1.º Ciclo, a estagiária teve oportunidade de intervir individualmente em três momentos. Relativamente ao estágio do Pré-escolar, a prática pedagógica teve a duração de dois dias, enquanto que o do 1.º Ciclo teve lugar em dois dias e meio. Contudo, é de salientar que, em ambos os estágios, tivemos a oportunidade de «experimentar» o papel de ser educador/professor durante uma semana, nas chamadas «semanas intensivas». Com esta experiência, na qual a estagiária entende ser de extrema importância, foi possível “saborear um pouco mais” o que nos espera no futuro. Numa semana já é possível desenvolver as atividades com mais calma e consistência, escutar com mais tempo e atenção as crianças e o seu contributo, planificar atividades e tarefas com um fio condutor, permitindo uma maior harmonia e coerência, sem a pressa de abordar um (ou mais) conteúdo(s) e «atingir os objetivos da planificação/sequência didática».

A preparação dos materiais, como recursos auxiliares à prática pedagógica, a ponderação sobre a pertinência e adequação das atividades ao grupo de crianças, a articulação dos conteúdos/áreas de modo a criar interdisciplinaridade, a preocupação de criar um ambiente (situações, momentos, atividades) motivador e estimulante para as crianças, entre muitos outros aspetos, foram tidos em conta para a elaboração das sequências didáticas.

Similarmente, no Pré-escolar e no 1.º Ciclo, os documentos mencionados (sequências didáticas) constaram com a mesma estrutura, a saber: o ponto de partida, a justificação das opções tomadas, a grelha da sequência didática e a descrição das atividades a desenvolver. Por tudo isto, estes são documentos morosos e extensos. O facto de ter que se justificar as opções das ações, ao longo do documento, com bibliografia adequada, de modo a fundamentar com autores da especialidade a pertinência das nossas propostas, requer muita dedicação e pesquisa. No entanto, é uma mais-valia, pois ampliamos os nossos conhecimentos

e fundamentamos as nossas ações, não “fazemos as coisas só por fazer” sem compreender as potencialidades e competências das atividades propostas e/ou estratégias utilizadas. Comprove-se com um exemplo de um excerto da segunda sequência didática do 1.º Ciclo, referente ao tópico “Justificação das Opções Tomadas”:

«Todas as segundas feiras, a rotina da turma é escrever um texto coletivo sobre o relato de um aluno sobre o seu fim de semana. *A interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar de decisões em conjunto* (Barbeiro & Pereira, 2007, pág.10).

Tendo em conta a heterogeneidade da turma e a preocupação na adequação das atividades/estratégias para os alunos de diferentes níveis, salienta-se que *A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo* (Gomes, 2006). Pode, então, definir-se que a diferenciação pedagógica feita é *o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objectivos comuns. Implica a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos* (Gomes, 2006).

Na intervenção anterior, foi possível observar que os alunos têm alguma dificuldade em trabalhar em grupo. Por isso, propor atividades de pares aos alunos será, talvez, um bom início, para progressivamente aumentar o número de elementos. Aí, destacar-se-á o trabalho de pares proposto nos momentos de matemática e de português. O trabalho de pares desenvolve *o sentido de solidariedade, dentro da sala de aula e na escola. (...) Ganham aqueles que aprendem e aqueles que ensinam. A linguagem mais próxima e a afetividade que se desenvolve entre eles permite uma melhor aprendizagem académica e comportamental* (Sanchez, 2001, pág. 71)».

O facto de termos que planear, não só no pensamento, mas também no papel - ter que descrever a antevisão do decorrer da nossa ação – foi fundamental, visto que ajudou a estagiária a organizar as suas ideias e a refletir sobre as hipóteses que poderiam decorrer após certos momentos ou situações. De acordo com Vieira (1990, p. 127), «As tarefas de planificação – relativas aos objectivos, conteúdos, actividades, materiais e formas de avaliação do processo ensino/aprendizagem – constituem, no campo da experimentação, um suporte essencial da prática pedagógica. Se é verdade que um bom plano não garante uma boa aula, também é igualmente verdade que um mau plano a garante ainda menos, e que um bom plano assegura, potencialmente, uma melhor execução, por uma razão muito simples: um plano traça uma direcção de acção, conduzindo-a num determinado sentido, o que permite uma monitoração eficaz do que é feito, por confronto com o que se pensou fazer».

É certo que nem tudo o que planeamos acontece da forma como prevemos, como referido anteriormente, a planificação é um documento flexível passivo de alterações sempre que necessário e assim se justificar. No entanto, a sequência didática, embora sendo caracterizada como um processo oneroso (fazendo uma antevisão da participação tanto da estagiária como do grupo), organiza as ideias e confere-nos uma maior segurança e confiança

no momento da ação. «Neste sentido, planificar envolve a consecução de uma série de tarefas de procura, selecção, confronto, concepção, formulação e reformulação..., conducentes à elaboração de um plano de acção, traçado mentalmente ou em papel, sob a forma de grelha ou não, e que constitui apenas o produto de um processo de realização de opções pedagógicas» (*ibidem*, p. 127).

Tome-se como exemplo o excerto de descrição das atividades a propor às crianças referente à segunda sequência didática concebida no 1.º Ciclo:

«De regresso do lanche e do intervalo, por volta das 11:00 as crianças deverão sentar-se ordeiramente no seu lugar, à espera que a formanda inicie o momento dedicado a estudo do meio.

Este momento iniciar-se-á com a distribuição de folhas branca A4 com o auxílio do chefe do dia. Posto isto, pedirei às crianças que desenhem o seu corpo (com a folha na vertical), imaginando-se como uma fotografia de corpo inteiro. É de salientar que este momento será destinado a todos os alunos, de todos os níveis.

Enquanto forem concluindo o seu desenho, irei ter com cada um, individualmente, para “pintarem” o seu dedo indicador, a fim de fazerem a sua impressão digital no canto inferior direito (local demarcado com um círculo já na folha) em vez de escreverem o seu nome.

Após concluídos os desenhos, estes serão expostos no quadro para iniciar a análise e discussão. Abordarei os alunos com as possíveis questões: “Ao olhar para os vossos desenhos o que podemos concluir? Há diferenças? Semelhanças? Somos todos iguais ou diferentes? As pessoas têm características entre si semelhantes? Quais são essas características? Em que características as pessoas podem ser diferentes?”

Com este tipo de questões as crianças chegarão a variadas respostas. Dentro as quais possivelmente enunciem características físicas como a cor da pele, a cor dos olhos, o formato dos olhos, todos temos nariz, boca, cabeça, braços, pernas, entre outros, há vários tipos de cabelo (encaracolado, liso, claro, escuro, etc.). Estas características físicas, enunciadas anteriormente, são semelhanças que todos os humanos têm entre si. Apesar de termos constituição física semelhante, existem outras características que nos diferenciam dos outros, a impressão digital é uma delas. Espera-se que os alunos compreendam e associem o meu pedido de marcar a sua impressão digital no seu desenho, em detrimento do seu nome. Outras características individuais que me poderão apontar serão, possivelmente: a personalidade, as suas qualidades/defeitos, as preferências, gostos, entre outras».

De acordo com a grelha da sequência didática, onde se apresentava todo o trabalho projetado de forma sucinta, era possível organizar a ação toda por partes, mas ao mesmo tempo vê-la como um todo. Ora esta dividia-se por: competência(s) foco, competência(s) associada(s), área(s)/conteúdo(s), descritores de desempenho, experiências de aprendizagem/atividades, recursos e tempo (anexo n.º 5). Esta estrutura de planificação era apenas um exemplo, pois não existe um modelo rígido e universal, cada educador/professor tem o seu modo de organizar os momentos educativos. Além de descrever e antever as ações, das crianças e do docente, importa refletir, de modo a que a sequência didática seja um documento adequado, aberto e flexível, articulando o que se prevê com a participação das crianças promovendo um ambiente ativo de ensino-aprendizagem.

Corroborando a opinião de Zabalza, conclui-se que «A questão fundamental para um docente que planifica o seu ensino reside na forma como encontra esse ponto de inflexão adequado que combine, na devida proporção, directividade e participação dos alunos. Pelo que até agora se sabe, o “clima” relacional e de trabalho mais adequado é o que integra ambas as dimensões» (Zabalza, 1994, p. 200). Sácristan (1991, p. 76) acrescenta que «O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa».

## **2.4. Avaliar para compreender e ajustar**

«A **avaliação**, pela sua importância e pela sua complexidade, constitui actualmente uma das matérias mais presentes na agenda das preocupações dos docentes e de todos os intervenientes nos sistemas educativos» (Morgado, 2001, p. 23).

Entende-se por avaliação «(...) o elemento integrador da prática educativa que permite a recolha da informação e a formulação das decisões adaptadas às necessidades e capacidades do aluno» (Nova, 1997, p. 14). No mesmo sentido, para Roldão (2004, p. 41) «Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução».

No que diz respeito à avaliação, no decurso do processo das sequências didáticas, apesar da observação em contexto educativo ser bastante contributária na avaliação das crianças, não é suficiente, sentindo-se necessidade de construir instrumentos de avaliação que facilitem o registo e a tarefa de avaliar.

A avaliação, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, é fundamental para que o docente tenha conhecimento das aprendizagens realizadas com sucesso ou insucesso dos seus alunos. No momento de estágio, tanto no Pré-escolar como o no 1.º Ciclo, os instrumentos de avaliação utilizados foram, essencialmente, listas de verificação (anexo n.º 6), com indicadores de aprendizagem; grelhas de avaliação referentes às metas de aprendizagem (anexo n.º 7); fichas de aplicação de conhecimentos (anexo n.º 8); resultados de jogos utilizados para síntese de conteúdos; grelhas de registo da avaliação das fichas de

trabalho (anexo n.º 9); registos momentâneos não-estruturados; e os momentos de reflexão (auto e heteroavaliação) das crianças sobre o seu desempenho nas atividades.

A avaliação pressupõe uma análise e acompanhamento do percurso de ensino-aprendizagem das crianças, referente às suas capacidades/competências. Os instrumentos utilizados para a obtenção de dados sobre cada aluno, além de nos fornecerem informação sobre as suas aprendizagens (sucessos e insucessos), concederam oportunidades para reajustar a nossa ação, tendo sempre como base as necessidades das crianças. Através da análise dos resultados das crianças, a estagiária refletiu criticamente a sua atuação, as suas estratégias, as suas decisões.

«A avaliação (...) deverá dar a conhecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no decorrer das actividades diárias, encarando-se desenvolvimento/aprendizagem e ensino/avaliação de forma contínua e interrelacionada. Deverá considerar diferentes formas de inteligência, diversos estilos de aprendizagem e variados contextos onde ocorrem as aprendizagens, de forma a compreender a grande variabilidade humana, permitindo oportunidades para educadores e crianças reflectirem sobre os objectivos e formas de os atingir. A avaliação permitirá:

- analisar a informação recolhida;
- a adaptação das práticas e dos processos de ensino/aprendizagem;
- tomar decisões;
- reformular posições sempre que necessário» (Dias, 2009, pp. 30-31).

Na sucessão da elaboração das sequências didácticas, era elaborado um documento com o intuito de refletir/avaliar não só os resultados obtidos pelas crianças, como também a pertinência de refletir sobre o nosso próprio desempenho. No documento pós-ação, eram refletidos os resultados das aprendizagens das crianças, registados nos instrumentos de avaliação já mencionados, para posterior análise e interpretação. Neste documento, também, se anteviam soluções e hipóteses de melhoria de algum problema ou insucesso a colmatar numa futura intervenção, tanto para as crianças como para a estagiária. «Para que o professor possa assumir o papel de solucionar os seus próprios problemas da acção concreta (se possível, através de um trabalho conjunto com os colegas), conforme preconiza o paradigma do professor reflexivo, é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente (...)» (Nunes, 2000, p. 15). Tome-se como exemplo um excerto do documento da avaliação elaborada em consequência do decorrer da semana intensiva no 1.º Ciclo:

«O “Joaquim” e o “Francisco” são alunos que se encontram no nível dois e precisam constantemente de incentivo e presença de um adulto para se concentrarem e realizarem as tarefas propostas. Tentei ao máximo apoiar os dois, na medida do possível, e constatei ainda algumas dificuldades na identificação dos tipos de frase, nomeadamente o imperativo e o declarativo. Embora tenha explorado em grande grupo os sinais de pontuação a utilizar em cada tipo de frase e ter dado alguns exemplos de frases, não foi suficiente para clarificar totalmente os alunos mencionados. No entanto, os tipos de frase é um conteúdo que pode ser trabalhado durante o ano letivo todo e em vários momentos como: numa exploração de um texto, numa exploração do enunciado de uma ficha de trabalho, nas respostas orais/escritas dos alunos, etc. Assim o pretendo fazer numa próxima intervenção».

A avaliação é, também, essencial para que a criança aprenda a regular e a tomar consciência da sua aprendizagem. É importante que se consciencialize das suas dificuldades, reflita sobre os seus erros e reorienta a sua ação quando não alcançar os objetivos idealizados. Este mecanismo contribui para a construção da sua autonomia. A avaliação «Deve trazer benefícios para a criança, deve reflectir ou esboçar o progresso dos objectivos principais da aprendizagem, deve ser realizada de acordo com o seu propósito específico. Nunca pode classificar, clivar ou rotular a criança. Os métodos utilizados devem ser apropriados ao desenvolvimento e às experiências das crianças, implicando, sempre que possível, a criança nesse mesmo processo de avaliação» (Dias, 2009, p. 30).

De acordo com Morgado (2001, p. 62) «(...) a avaliação constitui-se necessariamente como a forma mais coerente de perceber e regular o trabalho desenvolvido por todos os intervenientes na relação pedagógica (...)». O mesmo autor acrescenta ainda que «(...) parece-nos oportuno considerar que em cada situação de avaliação apenas é possível ter acesso a *uma amostra do que o aluno sabe, compreende ou realiza*, o que não fornece uma verdadeira imagem da sua capacidade de sucesso, ou seja, na hipótese mais optimista, não é mais do que a melhor informação que se pode obter» (*ibidem*, p. 66).

Deste modo, cabe-nos a nós, educadores/professores, adequar os instrumentos de avaliação à realidade educativa e avaliar com rigor as informações que se obtêm. Seguindo a mesma linha, Serpa (2010) diz-nos que qualquer ato avaliativo exige sentido àquilo que se avalia, procurando identificar e clarificar os objetivos e as suas funções.

## **2.5. A reflexão como tomada de consciência e balanço da prática educativa**

De acordo com Sácristan (1991, p. 76), «O ensino como actividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira». Realmente, o processo de reflexão está inerente a todo o processo de formação, o professor “cresce” refletindo os seus atos, reflete sobre os seus sucessos, insucessos, receios, desafios, etc. Tanto para os educadores/professores, como para nós enquanto estagiários – estando no início da profissão –, a reflexão faz parte de todo o percurso da prática pedagógica, antes, durante e depois da ação; desde a observação, passando pela planificação, a intervenção e a inerente avaliação. No próprio processo da observação, temos que refletir sobre o que queremos observar, de que forma, o porquê de acontecer o observado, o que poderá acontecer depois do que foi observado, etc. O mesmo acontece com a planificação. Para planificar, como já foi dito, é inerente refletir sobre todas as informações que dispomos, a fim de criar uma prática educativa concreta e sólida perante a realidade em que estamos inseridos. De forma a dar sentido a um determinado currículo, é necessário questionarmo-nos, colocarmo-nos em dúvida constante. Adotando uma atitude reflexiva, reestruturando a nossa prática, conduz-nos à abertura e evolução, essenciais à construção do perfil profissional.

Em situação de estágio tínhamos muitos momentos dedicados à reflexão. Além dos aspetos supramencionados em que a reflexão está inerente, os estagiários antes, durante e depois da ação, tinham oportunidade de refletir conjuntamente com os colegas de núcleo, professor(a) cooperante e orientador(a) sobre a sua prática educativa.

De acordo com os registos recolhidos sobre o contexto escolar e não escolar e sobre as crianças, após uma reflexão sobre os dados projetava-se a ação (planificação/sequência didática) ponderando as estratégias, a pertinência e adequação das atividades, os materiais a utilizar, entre outros componentes. Mesmo durante a própria ação, o decorrer das situações de sala de aula faziam-nos refletir e, por vezes, reajustar ou repensar noutra alternativa, noutra estratégia. Comprove-se com um excerto do documento de avaliação elaborado na sequência da semana intensiva no 1.º Ciclo:

«Embora tenha levado um bocado de tecido (pele de porco) e um órgão (rim) e ter explorado as diferenças dos conceitos, alguns alunos continuavam a fazer confusão entre os conceitos “célula, tecido e órgão” (...). Ao achar importante que estes conceitos deviam ficar bem assentes nas crianças demorei os 45 minutos na exploração destes, prescindindo a aplicação da ficha de consolidação dos assuntos abordados ao longo da semana. Ou seja, preferi que a introdução dos sistemas ficasse bem consolidada para que nas semanas seguintes, nas intervenções dos meus colegas, os alunos estivessem à vontade e compreendessem bem os conceitos e assuntos iniciais.

Após a ação era inevitável o pensamento de “como correu?”, “o que fiz bem?”, “o que poderia ter feito melhor?”, “o que não devia ter feito?”, “o que tenho que melhorar numa prática futura?”, “o que fiz, foi suficiente bom para as crianças?”... Indubitavelmente havia uma constante reflexão individual, além das reflexões conjuntas, enunciadas anteriormente. Ora durante o estágio o papel dos colegas, do(a) orientador(a) e educadora/professora cooperante foi de incalculável valor. Eram eles que nos davam a força para continuar e os conselhos/advertências necessários. A função do(a) orientador(a) e da educadora/professora cooperante era de acompanhar e orientar as atividades do estagiário, através de reuniões e/ou pequenas sessões de reflexão, com o intuito de enriquecer as sequências didáticas, a recolha de dados, de refletir sobre as práticas desenvolvidas, de procurar soluções para problemas ou insucessos, etc. Além desses momentos, os estagiários tinham oportunidade de participar nas designadas «reuniões plenárias», reuniões estas em que se fazia um balanço e reflexão mais profunda acerca de cada estagiário. Este era um momento fundamental e enriquecedor, onde, por vezes, se expunha fragilidades, insucessos/sucessos e inseguranças, mas, sobretudo, onde se partilhavam muitas experiências, ideias e troca de saberes. «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. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão» (Zeichner, 1993, pp. 21-22).

Como anteriormente referido, os colegas de núcleo também desempenhavam um papel fundamental, com eles, e de uma maneira mais informal, desabafávamos o melhor e pior, trocávamos ideias, ajudávamo-nos e apoiávamo-nos mutuamente, dentro e fora do contexto escolar. A reflexão com os colegas era essencial, pois pensando conjuntamente criavam-se ideias novas ideias para atividades, recursos, entre outras. Além disso, sempre que possível, a estagiária incitava os alunos a refletir sobre a sua prática educativa e para participarem, tendo sempre muito em conta a opinião das crianças. Na opinião de Zeichner (1993, p. 20) «(...) a reflexão é um processo que ocorre *antes* e *depois* da acção e, em certa medida, durante a acção, pois o práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*».

Podemos constatar que os conceitos de observação, planificação, avaliação e reflexão são indissociáveis e complementam-se mutuamente, sendo fundamentais no processo ensino-aprendizagem e respetiva profissão do educador/professor. «A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de

acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso» (Perrenoud, 2002, p. 17).

### **3. Caracterização dos contextos em que se realizou o estágio**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico comprometeu dois momentos de estágio, em níveis de ensino diferentes, proporcionados pela disciplina de Prática Educativa Supervisionada I e II. Sendo que os dois momentos de estágio tiveram lugar em espaços diferentes, será importante projetar as características das instituições acolhedoras e dos grupos/turmas com os quais a estagiária desenvolveu o seu estágio. Para que um professor consiga adequar as suas decisões, projetando o sucesso, a todos os seus alunos terá que ter em conta o contexto onde a escola se insere, averiguando as suas potencialidades e disponibilidades, as características do grupo/turma e da própria instituição. Far-se-á, portanto, uma breve abordagem ao contexto de ensino ao nível do Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É importante realçar que a recolha de informação foi baseada nos documentos norteadores da instituição e da turma, assim como os testemunhos da educadora e professora e observação/interação da estagiária aquando da prática.

Numa primeira instância (primeiro momento de estágio referente ao Pré-Escolar), a estagiária realizou a sua prática na EB1/JI Cecília Meireles, com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos; e, no segundo momento de estágio (1.º Ciclo do Ensino Básico), realizou na EB1/JI de São Roque – Escola das Maricas, com uma turma do 3.º ano de escolaridade, composta por dezoito crianças.

De acordo com Novak e Gowin (1984, p. 28) «(...) os acontecimentos nas salas de aula são influenciados pelos estudantes, pelos materiais educativos, pelos professores, pelo clima social da escola e comunidade, e por um grande número de interações entre eles, variáveis com o tempo». Corroborando a mesma opinião dos autores supramencionados, Mialaret afirma que «É indispensável que os professores possuam um conhecimento (e um método de estudo) dos grupos sociais, micromeios ou comunidades, de forma a exercer uma acção profissional correcta e a reflectir sobre os problemas precedentes. Para compreender o comportamento de certos alunos, o professor deve conhecer o meio de que são originários,

sem contudo encarar a sociologia como o único elemento de explicação psicológica» (Mialaret, 1991, p. 121).

### **3.1. Caracterização do meio envolvente, da escola e do grupo do Pré-Escolar**

A escola EB1/JI Cecília Meireles (pertencente à Escola Básica Integrada Canto da Maia), escola onde se desenvolveu a prática pedagógica na Educação Pré-Escolar, situa-se na freguesia da Fajã de Cima. A Fajã de Cima é uma freguesia dos subúrbios de Ponta Delgada, onde se pode observar igualmente algumas áreas de cultivo e pastagem. As bases de subsistência dos seus habitantes são os serviços dos sectores primários (agricultura e agropecuária), seguida dos sectores secundários (fábrica de aperitivos e outros alimentos e pastelaria) e terciário (restauração, pequeno comércio), este último com menor incidência, assegurado por pequenos núcleos familiares da freguesia.

Esta freguesia possui como vizinhança, as freguesias de Fenais da Luz, S. Vicente Ferreira e Pico da Pedra a norte; a Fajã de Baixo a oriente, as freguesias de S. Pedro e S. Sebastião a sul, e os Arrifes a ocidente.

O nível socioeconómico dos residentes, da freguesia em questão, é bastante díspar, pois, de um lado, temos áreas com meios familiares estáveis e com boa qualidade de vida, e, por outro lado, existem zonas onde os meios familiares são desestruturados, com variados problemas relacionados com desemprego, empregos precários e irregulares, e dependências.

É este o meio em que a Escola se insere e, como consequência, os alunos são parte integrante dele, estando sujeitos aos diversos fatores mencionados anteriormente, que de uma forma direta ou indireta irão condicionar a dinâmica pedagógica e didática.

A escola EB1/JI Cecília Meireles engloba dois níveis de ensino (Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico); funciona em dois edifícios (tipologia Plano Centenário), com quinze salas de aula, uma sala multimédia, uma de informática um ginásio e duas salas para o Núcleo de Educação Especial e Apoio Educativo. Existe ainda outro edifício onde funciona a cozinha e o refeitório.

O recreio escolar rodeia estes três edifícios e é composto por uma parte de chão sintético com uma estrutura de baloiços. A restante área contém jogos tradicionais desenhados no chão e canteiros com diversas plantas.

O Jardim de Infância ocupa quatro salas no bloco B e uma sala no bloco A. O bloco B está incluído, entre o primeiro edifício A e a cantina. No lado B2 existem duas salas de Jardim de Infância, duas salas de 1º Ciclo, uma sala de informática e instalações sanitárias.

Todas as salas são de soalho e possuem todas elas possuem uma bancada de mármore com uma bacia de alumínio incorporada e armários. As janelas existentes são amplas o que permite uma boa iluminação natural e arejamento.

A sala de atividades, onde decorreu o estágio (anexo n.º 10), está organizada em função do grupo de crianças de forma a proporcionar experiências educativas integradas. Os materiais são diversificados e estão colocados em locais conhecidos e de fácil acesso. As rotinas diárias e os quadros de organização/tarefas (calendário, quadro das tarefas, quadro de presenças, quadro de aniversários,...) são referências importantes para o trabalho a desenvolver com as crianças, bem como para o ambiente social e intelectual da sala, uma vez que lhes dão um sentido do tempo e de continuidade, o que contribui para sua segurança e confiança.

«A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas» (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224).

Existe, diariamente, um chefe do dia, responsável por dirigir as crianças para o exterior da sala (lanches, almoço, atividades no exterior), marcar as faltas dos seus colegas e supervisionar o refeitório após as refeições. O dia é sempre iniciado com o acolhimento, onde se planeia, discute assuntos do interesse das crianças, resolvem-se problemas, se avaliam atividades, atitudes e acontecimentos. As crianças da turma em questão estão familiarizadas tanto com o trabalho individual como o trabalho em pequeno e/ou grande grupo.

«A rotina comporta trabalho individual da criança, decisões individuais da criança, realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas. Também comporta atividades de pequenos grupos e do grande grupo com vista à interação e à cooperação que permitem processos auto-reguladores da existência do *self* autónomo e da conservação do outro» (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996, p. 67).

Na opinião de Hohmann, Banet & Weikart (1979, p. 51) «As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos». A sala de actividades, onde decorreu o estágio, encontrava-se dividida por áreas de trabalho/atividade, de modo a

promover aprendizagens curriculares variadas, a saber: a área da casinha, a área da expressão plástica, a área dos jogos (calmos – puzzles, jogos de tabuleiro, etc. - e de construção – legos, blocos lógicos, jogos de encaixe de grande dimensão, etc.), a área da biblioteca, a área da garagem, a área dos fantoches e, por fim, a área da mercearia. As áreas de trabalho, ao estarem claramente definidas, permitem que a criança tenha o controlo e conhecimento sobre o ambiente que a rodeia, contribuindo para a sua autonomia e independência. Segundo os autores anteriormente citados «Estas áreas de trabalho ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho» (*ibidem*, p. 51).

Além dos espaços organizados na sala, acima expostos, o grupo de alunos usufruía do ginásio e dos respetivos materiais para as sessões de educação e expressão motora, e da sala de multimédia/informática.

O grupo de crianças da EB1/JI Cecília Meireles, como referido anteriormente, é composto por vinte crianças (oito do sexo feminino e doze do sexo masculino) com idades compreendidas entre seis e sete anos de idade. No grupo, existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (que usufruía de apoio individualizado por um docente do núcleo de educação especial) e outra criança em processo de sinalização. Este fator fez com que o desafio do estágio comportasse maior entrega, reflexão e atenção, em certas situações e momentos, por parte da estagiária, de modo a conseguir dar resposta a todas as crianças. A caracterização do grupo foi baseada na informação disponível no Projeto Curricular de Grupo, elaborado pela educadora titular, e através da observação/interação que a estagiária experienciou com as crianças, respetiva educadora cooperante e colegas de núcleo de estágio.

No seu conjunto, o grupo em questão era um grupo heterogéneo, participativo e interessado. A maioria das crianças teve uma boa adaptação ao Jardim-de-infância, manifestando, no geral, uma boa autonomia e socialização, existindo um bom relacionamento entre as crianças. De um modo geral, o grupo apresentava as competências mínimas para a sua faixa etária, embora apresentassem ainda algumas dificuldades em cumprir algumas regras de rotina. No geral, as crianças manifestavam-se interessadas e empenhadas nas atividades propostas, essencialmente nas atividades que suscitavam novas aprendizagens relacionadas com o Conhecimento do Mundo e com a produção gráfica.

No que respeita ao horário, o grupo encontrava-se em regime de horário normal, das 9:00 às 12:30 (período da manhã), com intervalo para o lanche das 10:30 às 11:00 e, no período da tarde, das 13:45 às 15:15, com o período de almoço, das 12:30 às 13:45.

No que concerne às problemáticas do grupo, eram visíveis, principalmente, problemas a nível da compreensão e linguagem oral – principal lacuna a combater -, como por exemplo: incorreção na articulação de palavras, omissão de sílabas e troca de fonemas e presença de um vocabulário reduzido. Outra das prioridades apontadas a trabalhar eram as regras de conduta de convivência social. Na perspetiva de Moraes & Medeiros (2007, p. 39) «Nas mais variadas situações educativas, deve-se facilitar as condições para que os estudantes se desenvolvam ao nível das competências interpessoais, já que trabalham uns com os outros, para atingir determinados objectivos. Estas situações poderão permitir que os estudantes testem e avaliem o seu comportamento, enquanto membros de um grupo, lidando com a discordância e com as situações de conflito decorrentes da diversidade de opiniões e crenças pessoais». De acordo com a educadora titular, os problemas de linguagem existentes poderiam ter influência da oralidade do meio envolvente, ou do fraco acompanhamento linguístico correto por parte dos pais/familiares.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 66), «qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos». De modo a justificar o incumprimento de algumas regras na sala de aula, a educadora julgava ser consequência do pouco tempo que os pais/familiares despendiam para acompanhar os filhos, refletindo-se no seu comportamento na escola. De acordo com Morgado (2001, p. 25), «o meio familiar dos alunos constitui uma referência constante no discurso dos professores sendo também com frequência apresentado como uma efectiva base das dificuldades apresentadas por muitos alunos. É certo que o meio familiar assume um estatuto de óbvia importância e com contributos muito significativos para o sucesso dos alunos pelo que, ponderando a relação possível e desejável com o meio familiar, será importante considerar designadamente os **modelos culturais de referência**, o **conjunto de representações e expectativas face ao aluno e face à escola** e a **relação escola-meio familiar**».

Na maioria, os pais/mães das crianças do grupo tinham poucas habilitações académicas, por isso sentiam, por vezes, dificuldades em acompanhar os seus educandos da forma desejável. As suas profissões pertenciam, essencialmente, ao sector primário (agricultura e pecuária), sendo que alguns, principalmente as mães, encontravam-se

desempregados, beneficiando do rendimento social de inserção. Assim, conclui-se que, no geral, a maioria das crianças provinha de famílias com um nível socioeconómico baixo.

### **3.2. Caracterização do meio envolvente, da escola e da Turma do 1.º Ciclo**

O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se na escola EB1/JI de São Roque – Canada das Maricas. Esta escola, pertencente à unidade orgânica da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, como o próprio nome induz, situa-se na Canada das Maricas, freguesia de São Roque, no concelho de Ponta Delgada. Esta freguesia apresenta uma área de 7,16 km<sup>2</sup> e tem cerca de 4 414 habitantes (segundo os censos de 2001). Esta localidade situa-se na costa sul da ilha de São Miguel e confronta-se com o mar e com as freguesias de São Pedro, Fajã de Baixo, Livramento, Pico da Pedra e com a Vila de Rabo de Peixe.

Devido à proximidade com a cidade de Ponta Delgada, é no setor terciário que grande parte dos habitantes da freguesia de S. Roque se ocupa. No entanto, os setores primários e secundários são encarados, também, como apoios relevantes na base económica desta localidade. A agricultura e a pecuária representam um importante meio de subsistência da população, verificando-se a crescente emergência da indústria, dos serviços e do comércio.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola da EBI da Roberto Ivens, existe, na freguesia em questão, «(...)uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. Salientamos a existência de graves problemas de alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, droga e instabilidade familiar, de forma transversal (...) as alterações que ocorrem no seio da estrutura familiar, a sua desestruturação, o aumento do número de mulheres empregadas, a maior exigência no mundo do trabalho e o afastamento geográfico em relação à residência e ao local de trabalho são alguns dos factores que têm contribuído para uma significativa demissão dos pais no processo educativo dos filhos, remetendo para a escola toda a responsabilidade de estruturar, implementar e desenvolver acções de carácter educativo e social» (PEE, 2011, p. 5).

O edifício da EB1/JI São Roque – Canada das Maricas, do Plano dos Centenários, é do tipo P3 e foi inaugurado em 1988.

A escola que nos acolheu está dividida em três grandes áreas e possui cerca de dezasseis salas de aula, um refeitório, gabinetes de apoio, um ginásio e um polidesportivo.

No que concerne à área 1, no rés-do-chão, no momento do estágio, funcionavam duas salas de aula (do 3.º e 4.º ano), da escola do Livramento, devido a obras de reconstrução da sua escola, a EB1/JI Padre Domingos Silva Costa. Uma das salas anteriormente referida, após o horário das aulas, funcionava como ATL. No primeiro andar, existiam duas salas de aula, uma do 1.º ano e outra do 3.º ano, uma sala de apoio especializado e uma área ampla, com algumas mesas, onde os alunos bebiam o leite aquando o intervalo de manhã. Em cada piso, existiam duas casas de banho e à entrada das salas de aula, havia um espaço com um lavatório e um armário onde eram armazenados materiais de expressão plástica.

Respetivamente, na área 2 encontrava-se a cozinha, o refeitório, o ginásio, três gabinetes de apoio, uma dispensa para armazenar material e duas casas de banho, sendo uma delas destinada aos alunos com necessidades educativas especiais.

Por último, na área 3, funcionavam, no primeiro piso, seis salas do 1.º ciclo e no rés-do-chão três salas do pré-escolar e três do 1.º ciclo. No piso superior, existia uma sala de apoio especializado e quatro casas de banho. Já no piso inferior, existiam apenas duas casas de banho. Em ambos os pisos, existia uma sala de professores.

O recreio exterior é bastante amplo, apresentando assim dois parques infantis, com baloiços, escorregas e balancés e um campo de jogos. É de salientar que toda a escola é protegida por uma vedação e dispõe de um porteiro que zela pela segurança, controlando quem sai e quem entra no recinto.

A sala de aula (anexo n.º 11), onde a estagiária desenvolveu a prática pedagógica, situava-se no primeiro piso da área 2. Esta dispunha de uma área ampla e de janelões que possibilitavam uma iluminação natural e arejamento. As secretárias dos alunos eram dispostas em três filas dirigidas para a secretária da professora, tendo cada fila quatro secretárias, com dois alunos em cada uma. A mesa da professora situava-se à direita, junto ao quadro, de frente para os alunos. Existiam quatro áreas de trabalho (a do português, a da matemática, a do estudo do meio e a área das expressões), onde os trabalhos das crianças e/ou cartazes alusivos às respetivas áreas eram expostos. Além disso, a sala dispunha de dois computadores com ligação à internet, de uma biblioteca e de estantes e armários para armazenar o material.

Os alunos com níveis inferiores ao 3.º ano situavam-se à frente do quadro, de modo a facilitar o apoio mais individualizado e captar mais a sua atenção. A sala possuía essencialmente duas rotinas: a existência de um chefe todos os dias, em sistema rotativo tendo em conta a ordem alfabética dos nomes, que tinham tarefas específicas (distribuir folhas/fichas, responsabilidade de sair da sala para tratar de algum assunto a pedido da

professora, tirar fotocópias, etc.). A outra rotina era a escrita criativa de um aluno (escolhido por ordem alfabética, também num sistema rotativo, de modo a que todos tenham oportunidade de realizar a atividade) que, no início da semana, recontava o seu fim de semana e, em conjunto com os colegas, redigia um texto no quadro.

Os comportamentos na sala de aula eram regidos segundo um quadro de comportamento, muito útil no auxílio de inculcar as regras dentro e fora da sala de aula. Além do quadro de comportamento, ao redor da sala existiam cartazes e recursos afixados sobre várias temáticas abordadas, de forma a facilitar a resposta/esclarecimento a possíveis dúvidas suscitadas pelos alunos.

A turma, do 3.º ano de escolaridade, com a qual a estagiária desenvolveu o seu estágio pedagógico, era composta por dezoito alunos (seis do sexo feminino e doze do sexo masculino) com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, tendo a maioria dos alunos oito anos. É importante salientar que nem todas as crianças se encontravam no terceiro nível do 3.º ano. Efetivamente, quatro alunos pertenciam ao núcleo de educação especial e usufruíam de apoio individualizado com a professora especializada. Dois desses alunos encontravam-se na turma do 3.º ano, mas no nível um nas áreas de matemática e português, e os restantes no nível dois das referidas áreas. Os alunos mencionados anteriormente beneficiavam de apoio especial de duas a quatro vezes por semana. Numa situação diferente, existia um aluno que, apesar de não se ter efetuado uma avaliação especializada, apresentava dificuldades na área do português, trabalhando assim conteúdos do segundo nível. Este e outro aluno, apesar de estarem inseridos no nível três do 3.º ano, usufruíam de apoio educativo uma vez por semana. Os restantes alunos, a maioria, encontrava-se no nível três, trabalhando conteúdos de 3.º ano.

No que concerne à turma, esta caracteriza-se como sendo heterogénea (devido às razões supramencionadas, e não só) a nível de ritmo e trabalho. Tal como o grupo de crianças do estágio no Pré-Escolar, esta turma apresentava algumas dificuldades comportamentais, sendo necessário trabalhar as regras de convivência social.

Sob consulta do Projeto Curricular de Turma, interação com a turma e diálogo com a professora titular, verifica-se que muitos dos alunos provêm de famílias com carências sociais e de um nível socioeconómico baixo. Conforme o mesmo ponto de vista da educadora cooperante do estágio no Pré-Escolar, a professora titular da turma do 3.º ano depreende que as razões acima descritas poderão condicionar as aprendizagens e a disponibilidade/motivação que os alunos apresentam para aprender, assim como a dificuldade e/ou a

indisponibilidade/impossibilidade, que os pais sentem em apoiar o trabalho iniciado com os seus educandos na escola, é apontado como outro dos fatores.

No que diz respeito às problemáticas da turma, enunciadas pela professora titular e identificadas pela estagiária, foi possível apontar as seguintes:

- dificuldades na utilização adequada do português;
- utilização de vocabulário reduzido;
- dificuldades no domínio da escrita com correção ortográfica;
- dificuldades no raciocínio lógico – matemático;
- dificuldades em trabalhar em grupo/equipa (aceitação de regras e diferentes opiniões).

Considerando o acima apresentado, a estagiária ao longo das intervenções práticas tentou, sempre que possível, colmatar as fragilidades/dificuldades existentes, recorrendo a variadas estratégias e atividades. É de salientar que a prática pedagógica da estagiária, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, foi baseada, essencialmente, nos seguintes princípios: partir do contributo e dos conhecimentos prévios das crianças e fazer com que elas fossem parte integrante e ativa do processo ensino-aprendizagem.

#### **4. Análise das situações educativas**

As ações pedagógicas propiciadas pela estagiária foram sustentadas em princípios pedagógicos e sujeitas a reflexões e investigação precisas. É fundamental, que antes da ação, o docente se questione sobre o que planeia fazer, como o poderá concretizar, que hipóteses tem ao seu dispor, a razão das suas escolhas, o contexto em que se insere, as características da turma, etc. Deste modo, foi intenção primordial da estagiária criar uma boa relação pedagógica com todos os intervenientes e ter em atenção os conhecimentos prévios dos alunos, os seus gostos e interesses, para assim adequar as atividades às necessidades/capacidades das crianças.

É certo que todos os momentos de intervenção, tanto em contexto do Pré-escolar como em contexto do 1.º Ciclo, comprometeram momentos de crescimento, pessoal e profissional, permitindo à estagiária um melhor conhecimento da realidade educativa. No entanto, no

presente relatório, far-se-á uma análise, apenas, a seis atividades: três desenvolvidas no Pré-escolar e três no 1.º Ciclo.

Com efeito, em cada análise, procurar-se-á descrever a atividade, refletir sobre esse momento de intervenção e sobre as ações, tanto da estagiária como das crianças.

Anexado a este relatório, seguem-se seis quadros esclarecedores das intervenções da estagiária (anexo n.º 12), referentes aos conteúdos trabalhados, às competências desenvolvidas, às atividades propostas e aos materiais/recursos necessários a cada atividade.

#### **4.1. Análise das situações educativas do pré-escolar**

- **Atividade de Expressão Plástica: “Vamos proteger o nosso planeta”**

A primeira situação em destaque surgiu na segunda intervenção da estagiária, concretamente, no dia 23 de abril de 2012. A temática abordada nos dois dias de intervenção intitulou-se: *A reciclagem e a preservação do meio ambiente*. Durante os dois dias (23 e 24 de abril), procedeu-se ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto a desenvolver e, posteriormente, toda a ação e atividades proporcionadas perspetivaram uma sensibilização e tomada de consciência dos comportamentos e atitudes a ter para com o ambiente.

Dadas as circunstâncias atuais e atendendo aos problemas que afetam o nosso planeta, é urgente que os mais pequenos sejam educados no sentido de serem capazes de ter consciência da sua quota-parte de responsabilidade perante o Ambiente, e assim possam adotar atitudes corretas que não ponham em risco as gerações futuras. A escola tem um papel imperativo na educação destas atitudes e comportamentos, projetando um Ambiente melhor. «A Educação Ambiental, especificamente, tende a fomentar no indivíduo uma dupla atitude de respeito por si próprio e pelo meio em que vive» (Oliveira, 2006, p. 9).

A educação ambiental tem que ser mais cultivada nas escolas, em casa, nas ruas, para que as pessoas, no seu dia-a-dia, possam praticar ações que tenham um menor impacto negativo no Ambiente. É imperativo que as escolas, de hoje em dia, incitem atitudes para salvaguardar o Ambiente através de atividades e/ou projetos, como por exemplo: a reciclagem dos resíduos, a reutilização de materiais, o não desperdício de matérias-primas, e outras iniciativas.

Posto isto, a atividade analisada, de seguida, dividiu-se em duas tarefas, complementares, que se fundiam na mesma atividade, tendo a mesma finalidade (anexo n.º 13). É importante realçar que, anteriormente a esta atividade, as crianças já detinham conhecimentos sobre a temática e a estagiária já tinha explorado vários aspetos, através da partilha e discussão de ideias/informações em grande grupo, análise de um livro com imagens e audição de uma música. Assim, o grupo foi dividido por três espaços (mesas), de modo a participar em todos os momentos/tarefas, num sistema rotativo. Na atividade em questão, num momento de Expressão Plástica, foram trabalhados, também, os conteúdos do Conhecimento do Mundo, atendendo a articulação que se fez entre as várias áreas de conteúdos e domínios ao longo de toda a intervenção. Deste modo, as crianças dispunham das seguintes tarefas:

- Construir/decorar ecopontos;
- Elaborar um cartaz de sensibilização “Vamos proteger o nosso planeta”.

Numa das tarefas/espacos, as crianças tinham à sua disposição três caixotes de cartão com o intento de os transformar em ecopontos (embalão, vidrão e papelão). As crianças, num sistema rotativo, participaram na pintura e decoração dos ecopontos (amarelo, verde e azul). Ao reutilizar as caixas de cartão, dando-lhes outra utilidade, as crianças concretizam ativamente os conceitos abordados no decorrer dos dias de intervenção. É de salientar que os ecopontos construídos pelas crianças, além de serem úteis numa atividade de Expressão-Motora, posteriormente, analisada com mais pormenor, ficaram na sala para utilização contínua, visto que é essencial que esse assunto de elevada importância, como é a preservação do Ambiente e a reciclagem, não caia no esquecimento.

No que respeita à elaboração do cartaz, as crianças, utilizando a técnica da rasgagem e colagem de papel de uma lista telefónica (as páginas azuis preenchiam os oceanos e as páginas cinzentas os continentes), decoraram o planeta Terra – esboçado num cartão. A par disso, pintavam e decoravam, também, pequenos cartões de caixas de cereais e rolos de papel higiénico, com o objetivo de ser o suporte de mensagens escritas de sensibilização sobre o Ambiente. Estas mensagens requereram um pequeno contributo dos familiares das crianças, visto que estas ainda não sabiam escrever. Com efeito, junto dos seus familiares, em casa, elaboraram uma frase, uma mensagem ou um poema, sobre o Ambiente e a sua preservação, a fim de colocar, com o auxílio de molas da roupa, em redor do planeta Terra reciclado.

«Sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias» (Ministério da Educação, 1997, p. 22).

De referir que o desenvolvimento de tarefas diferentes com vários grupos dificulta um pouco o trabalho da estagiária, pois tem que prestar auxílio em diversos espaços/tarefas ao mesmo tempo. No entanto, é possível relacionarmo-nos com as crianças com maior proximidade, visto estarem divididas em pequenos grupos, ajudando a desenvolver capacidades e conhecimentos. É de salientar que estes momentos facilitam a verificação de conhecimentos, dificuldades/facilidades e aquisições das crianças. O papel da estagiária foi de facilitar e apoiar as tarefas desenvolvidas pelas crianças, circulando pelos grupos.

Esta atividade foi, na opinião da estagiária, bem-sucedida na medida em que as crianças foram envolvidas na ação e demonstraram entusiasmo e interesse das mesmas na execução das tarefas. «Para as crianças que geralmente trabalham sozinhas, o tempo de pequenos grupos é uma oportunidade de contacto e intercâmbio com as outras crianças» (Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P., 1979, p. 124). Estes momentos são importantes «(...) porque lhes abre possibilidades e opções que, de outro modo, talvez não viessem a conhecer e que podem incluir nos seus planos do tempo do trabalho» (*ibidem*, p. 124).

Através da atividade descrita, as crianças tiveram oportunidade de mobilizar os conhecimentos e competências adquiridas até então para a expressão plástica, por exemplo: tiveram que associar os objetos/"lixo" à cor dos ecopontos, a fim de os pintar e identificar corretamente; ao utilizar as páginas de diferentes cores da lista telefónica, puderam distinguir os oceanos dos continentes; e, com os pequenos cartões feitos de caixas de cereais e rolos de papel higiénico, ficaram conscientes da reutilização destes materiais.

A preocupação em envolver o contributo das famílias nas mensagens escritas foi o de alargar a sensibilização para o exterior da sala e, ao mesmo tempo, dar a conhecer aos familiares o "trabalho" desenvolvido pelas crianças na escola, de forma a existir mais proximidade. As mensagens de sensibilização, elaboradas pelas crianças e familiares, foram colocadas ao redor do Planeta Terra reciclado e exploradas oralmente, contribuindo para um momento de revisão e partilha de informação entre todos.

Sendo uma atividade de Expressão Plástica, em que os materiais não eram de grande dimensão, foi possível desenvolver a atividade dentro da sala de aula sem quaisquer obstáculos a nível de espaço. Todas as crianças, divididas pelas mesas e com os materiais ao seu alcance, tiveram oportunidade de experimentar/realizar as tarefas com o apoio da estagiária, que orientava a atividade e o tempo necessário a cada criança em determinada tarefa.

- **Atividade de Expressão Físico-Motora: “Percurso Verdocas”**

A segunda situação educativa a analisar reporta-se, igualmente, à supracitada, à segunda intervenção, no dia 24 de abril.

Uma vez que tudo o que é lúdico envolve experiências e vivências prazerosas e de grande adesão por parte das crianças, a segunda atividade em análise diz respeito a um momento de Expressão-Motora. Assim, através de um percurso de obstáculos, as crianças consolidaram os conhecimentos adquiridos ao longo da temática, nomeadamente a reciclagem (separação dos objetos nos ecopontos corretos), de uma forma ativa e divertida.

«O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de um mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade» (Dallabona e Mendes, 2004, p. 107).

No jogo “Percurso Verdocas” (anexo n.º 14), duas equipas foram dispostas em fila com o mesmo número de jogadores, respeitando as regras de um percurso de estafetas, na qual o primeiro elemento, de cada equipa, fez o percurso voltando para a fila em corrida e batendo na mão do colega seguinte, dando-lhe a vez de participar. Ambas as equipas realizaram o mesmo percurso, ganhando aquela que o finalizou mais rapidamente e colocou o lixo, disperso no chão, no ecoponto correto.

Nesta atividade, as crianças deslocaram-se em corrida contornando obstáculos, saltaram a pé coxinho dentro de arcos (ou de pés juntos para quem tinha mais dificuldade) e andaram em equilíbrio sobre andas, a fim de atingir a “meta” onde se encontravam os ecopontos (elaborados pelas crianças na atividade descrita anteriormente). No percurso encontravam-se dispersos alguns objetos para as crianças apanharem e levarem até aos ecopontos correspondentes. Caso o objeto tivesse sido posto no ecoponto errado, a equipa era penalizada. O elemento da equipa que não colocasse o objeto no ecoponto correto teria de iniciar o percurso novamente.

Um dos principais objetivos desta atividade, e de certo modo de todos os momentos proporcionados na prática pedagógica, é fazer com que as crianças sejam capazes de realizar e concretizar aquilo que é falado e transmitido. A atividade da separação do lixo é fulcral para que as crianças interiorizem que objetos/materiais se coloca em cada ecoponto. «Manter a sala arrumada e limpa, cuidar do espaço exterior, não deitar lixo para chão, etc., fazem parte do

quotidiano do jardim-de-infância» (Ministério da Educação, 1997, p. 84). Pretendia-se, então, que as crianças adquirissem um espírito crítico e interiorização de valores, conhecimento e atitudes essenciais na formação como indivíduo.

O recurso à gravação em vídeo da atividade permitiu à estagiária refletir e observar melhor o decorrer da atividade, as dificuldades, a comunicação verbal e não-verbal estabelecida entre as crianças, e entre estas e a estagiária, entre outros aspetos. Apresentamos, de seguida, um quadro síntese (quadro n.º 3), referente à comunicação estabelecida entre cinco intervenientes na atividade (quatro crianças – criança azul, criança roxa, criança verde e criança amarela -, e a estagiária), fruto das observações diretas e informações recolhidas no momento, e posterior observação da gravação em vídeo.

	Comunicação verbal	C. Azul	C. Roxa	C. Verde	C. Amarela	Comunicação não-verbal	C. Azul	C. Roxa	C. Verde	C. Amarela
Criança-criança	Dá incentivo à equipa/colega	O	O	NO	O	Demonstra ansiedade	O	O	NO	O
	Desencoraja o adversário/equipa adversária	NO	O	NO	O	Produz gestos	O	O	O	O
	Demonstra interesse/entusiasmo	O	O	O	O	Manifesta agrado/entusiasmo	O	O	O	O
	Faz questões	NO	NO	NO	NO	Demonstra esforço na superação de obstáculos	NO	O	O	O
	Dá indicações	O	O	O	O	Necessita de apoio/contato físico do adulto	O	NO	O	O
	Pede auxílio	O	NO	O	NO	Manifesta intolerância/impaciência	NO	O	O	O
	Faz comentários	O	O	O	O	Desloca-se em corrida	NO	O	O	O
						Desloca-se a pé coxinho	O	O	O	O
Estagiária-criança						Equilibra-se no deslocamento com as andas	NO	O	NO	NO
	Explica as regras do jogo	O	O	O	O	Exemplifica o percurso do jogo	O	O	O	O
	Dá feedback do desempenho do aluno	O	O	O	O	Presta apoio/contato físico	O	NO	O	O
	Dá instruções/indicações	O	NO	O	O	Mantém contato visual	O	O	O	O
	Incentiva e motiva as crianças	O	NO	O	O	Produz gestos de forma a motivar	O	O	O	O

Quadro n.º 3

Legenda: O - ocorre; NO – não ocorre

Com o preenchimento do quadro acima exposto e com a observação indireta através do vídeo, concluímos, em geral, que a manipulação e o equilíbrio nas andas dificultaram o desempenho da maioria das crianças. Isto deveu-se ao facto de ser um material pouco, ou quase nunca, utilizado pelo docente responsável pela lecionação da expressão motora. As

crianças, ao não estarem habituadas a equilibrarem-se e deslocarem-se em andas, o que requer alguma prática e equilíbrio, necessitaram de ajuda manual da estagiária. Segundo Vayer (1980, p. 119) «Perante estas situações precisas, a criança solicita com frequência a ajuda do adulto, que não deve, pois, recusar: dá-lhe a mão, um dedo...». Ora, tornou-se um pouco difícil apoiar os elementos das duas equipas em simultâneo. O facto de as andas serem o último material a utilizar no percurso dificultou, também, no transporte dos objetos a colocar nos ecopontos. Se a atividade se voltasse a repetir, mudaríamos a disposição dos materiais/obstáculos utilizados na estrutura do percurso, colocando as andas, por exemplo, logo de início ou trocá-las por outro material.

Através desta atividade foi possível refletir melhor sobre os materiais mais adequados a utilizar e o seu impacto na atividade e no próprio desempenho do aluno.

Em geral, as crianças demonstraram-se muito entusiasmadas no jogo de equipas, que desperta sempre uma ansiedade e algum espírito de competitividade, dada a “vontade de ganhar”. Este momento despoletou algum barulho, que faz parte deste tipo de atividades, cada equipa incentiva e apoia os seus elementos, tendo em vista a vitória. No processo de socialização escolar, iniciado na educação Pré-escolar e 1.º ano do 1.º Ciclo, as relações interpessoais conflituosas dão lugar aos primeiros jogos de colaboração entre o grupo (Anjel, 2008, p. 146). De facto, também para Rink (1999, cit. In Condessa, 2006, p. 18), na Educação e Expressão Físico-Motora os “jogos” são um tipo de situação a ensinar que «(...) resulta da necessidade de funcionamento em grupo e em equipa (...) onde os alunos devem aprender também a controlar as suas emoções decorrentes do confronto com os adversários e a cooperar com o(s) colega(s) da sua equipa».

Apesar dos incentivos e instruções verbais dados aos colegas, este momento permitiu que as crianças se expressassem através dos movimentos corporais. Ora esta expressão foi possível observar, tanto nos colegas dispostos nas filas a saltar, a mexer com os braços e a rir, demonstrando entusiasmo, como nos elementos das equipas que estavam a atuar e a atravessar o percurso, visto terem que se deslocar de várias maneiras – em corrida, a pé-coxinho, em equilíbrio, em zigue-zague, etc.

Por sua vez, o espaço, em que esta atividade se realizou, foi o ideal. A escolha do local justifica-se pelo facto de, no exterior, o espaço ser mais amplo e pela existência de uma área com pavimento de borracha, o que protegia mais a criança de qualquer queda ou desequilíbrio.

- **Atividade de Expressão Dramática: Dramatização da Lenda das Sete Cidades**

A última atividade a analisar, em contexto Pré-escolar, corresponde à última intervenção, que decorreu de 21 a 25 de maio de 2012 (semana intensiva).

O jogo dramático ajuda a criança no seu desenvolvimento a vários níveis, sendo uma área muito completa que potencia diversos momentos e competências. Posto isto, a atividade em análise reporta-se a um momento de Expressão Dramática, no qual as crianças tiveram oportunidade de dramatizar a *Lenda das Sete Cidades* (anexo n.º 15). É fundamental que, antes de se propor uma atividade dramática sobre um determinado tema, as crianças estejam à vontade e se sintam confiantes e preparadas, a fim de desempenharem as situações propostas. Assim, antes da dramatização, é importante realçar que houve um trabalho de preparação. A estagiária leu a história a todo o grupo, que teve oportunidade de visualizar as imagens presentes no livro. «O educador deve procurar despertar a criança para a importância e as funções da leitura e da escrita, integrando todas as áreas de conteúdo de forma articulada e globalizante e, assim, facilitar a emergência da linguagem escrita e da leitura. Para isso, os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores» (Moniz, 2009, p. 24).

Após a leitura e exploração da lenda, as crianças fizeram várias vezes o reconto, de modo a que ficassem a conhecer bem as personagens, as ações, o enredo, os acontecimentos, etc. No dia da atividade dramática, a estagiária proporcionou às crianças vários cartões com imagens, referentes à *Lenda das Sete Cidades*, para que estas relembassem a lenda com o auxílio dos cartões, colocando-os de forma sequencial e cronológica.

Para a dramatização da lenda, as crianças foram divididas em grupos de quatro, sendo cada uma delas uma personagem (a aia, a princesa, as ovelhas, o rei ou o pastor). Neste momento, foi dada a oportunidade de as crianças se expressarem e improvisarem as falas das personagens, deixando fluir o seu lado expressivo e criativo. Sendo uma atividade realizada com pequenos grupos e não respeitando um guião ou texto, as crianças improvisaram os diálogos entre si, a fim de reproduzir a lenda trabalhada. Segundo Sousa (2003b, p. 66), a improvisação «(...) consiste em acções espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direcção mínima (...) do professor». Seguindo a mesma linha, Leenhardt (1997, p. 26) diz-nos que o jogo dramático é «(...) uma técnica que pretende responder a necessidades definidas. Apoiando-se na improvisação de situações sobre temas propostos à criança ou escolhidos de entre os que ela imaginou».

É de salientar que cada personagem teve um acessório para a sua distinção, ou seja, a aia tinha um manto, o rei uma coroa, o pastor uma viola e a princesa uma coroa de flores. Cada pequeno grupo teve ocasião de apresentar a sua dramatização, enquanto os restantes ficavam a observar. Antes de tudo isso, foi disponibilizado algum tempo às crianças para se reunirem, no caso de quererem combinar os gestos e as falas.

É normal que a estagiária tenha intervindo e ajudado no desenrolar das ações dramáticas, mais nuns grupos do que outros, pois nem todas as crianças se sentiam à vontade para iniciar o diálogo, demonstrando alguma timidez e vergonha, perante todo o grupo. De modo a que a atividade decorresse de forma leve e descontraída, sem pressionar as crianças para seguirem a lenda à risca e pormenor, as crianças na condição de “público”, da peça dos colegas, ajudavam na construção do diálogo, no que diz respeito ao papel de narrador. Assim, as crianças que se voluntariavam para narrar a história também participavam, ajudando a conduzir as ações dos colegas “atores”. Por sua vez, os “pequenos atores” produziam os gestos e expressavam-se corporalmente, ao mesmo tempo que o(s) narrador(es) relatavam a história, e completavam com as suas falas em discurso direto, quando se dirigiam às outras personagens. «Como a criança brinca com os braços, as pernas e com todo o seu corpo, é por aí que se vislumbra o jogo corporal (...), ou seja, é por aí que fará o conhecimento do mundo exterior» (Vayer, 1980, p. 72).

Foi notória a interajuda entre as crianças, tanto em pequeno grupo, como em grande grupo, que se esforçaram para “dar vida” à lenda. Para Lopes & Silva (2008, p. 6) «As actividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais».

Além de se expressarem verbalmente através do improvisado das falas, as crianças recorreram a gestos e movimentos caraterísticos das personagens da história, por exemplo: a princesa a pentear os cabelos, o pastor a tocar viola, a princesa a apanhar flores, a aia a ajudar a vestir a princesa, etc. Deste modo, através dos gestos, da mímica, das expressões faciais e corporais, ou seja, da comunicação não-verbal, as crianças dramatizaram a lenda, já conhecida, de forma pessoal, do modo que a entenderam. «Na prática, defende-se que se compreende a multiplicidade de saberes e competências de um ser humano em pleno e que, por isso, o seu desenvolvimento deve ser feito pela integração de saberes e práticas» (Feio, 2011, p. 89)

Com esta atividade, a criança teve liberdade de escolher a personagem que queria representar, e liberdade na construção das falas, assim como nos movimentos. É fundamental

proporcionar momentos deste género para que a criança se expresse conforme a sua vontade, deixando-se levar pela sua criatividade e imaginação.

De uma forma geral, a atividade destacou-se pela positiva e todas as crianças, mesmo as mais tímidas, quiseram participar e dar o seu contributo. Porém, o espaço utilizado nesta atividade dificultou um pouco a movimentação das crianças. A zona do tapete ficou reservada aos alunos que estavam a assistir, ficando o resto da sala disponível para os que estavam a dramatizar. Assim, os próprios alunos, também, tiveram oportunidade de delimitar os espaços necessários à dramatização da lenda (o castelo, a floresta, a lagoa, entre outros). As crianças serviram-se das mesas e cadeiras para determinar espaços, mas, como a zona destinada à dramatização estava preenchida com mesas, cadeiras, armários e estantes, restavam poucas áreas vazias, dificultou os movimentos. O facto do primeiro grupo escolher o local imaginário, onde se situava o castelo ou a floresta, por exemplo, influenciou os restantes grupos, o que fez com que todos decidissem as mesmas regiões de ação/atução, ou seja, todos sentiram restrições a nível espacial, pois não se podiam movimentar muito.

Conclui-se, então, que, apesar do espaço ser reduzido para o desenvolvimento da dramatização, e isso ter influenciado os movimentos e decisões de espaço da criança, os objetivos da atividade foram alcançados. Todas as crianças tiveram oportunidade de se expressar livremente, com e sem ajuda da estagiária, sobre um tema proposto, deixando fluir a sua imaginação e trabalhando em cooperação uns com os outros. «A expressão livre é considerada uma tendência natural de comunicação que se manifesta através de todo o trabalho espontâneo – composição criadora, dramatização espontânea, jogos, Artes Plásticas, etc. – no qual a criança se projeta e revela o essencial da própria personalidade» (Bessa, 1972, p. 10).

## **4.2. Análise das situações educativas do 1.º Ciclo do ensino básico**

- **Atividade de Expressão Plástica: “Vamos desenhar o nosso corpo”**

O desenho de corpo inteiro foi uma das atividades propostas pela estagiária às crianças, no decorrer da sua semana intensiva (de 22 a 26 de outubro de 2012), subjacente à segunda sequência didática concebida para a turma do 1.º Ciclo.

«O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece» (Sousa, 2003c, p. 193). O mesmo autor acrescenta, ainda, que o desenho da criança é «(...) uma actividade lúdico-expressiva-criativa que reflecte o seu desenvolvimento ao mesmo tempo que o estimula (...)» (*ibidem*, p. 199). Num momento dedicado a Estudo do Meio, explorando a temática *O corpo humano*, a estagiária propôs às crianças que desenhassem o seu corpo, imaginando-se numa fotografia de corpo inteiro (anexo n.º 16). «Quase sempre a criança usa o desenho para exprimir e comunicar realidades individuais, muitas vezes inexprimíveis pela linguagem oral. Por isso, na escola não deve faltar ocasião para o aproveitamento desta atividade [desenho] como auxiliar de outras disciplinas» (Bessa, 1972, p. 34).

«No processo de criação a criança pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se; observa o mundo que a rodeia, desenvolve percepções e imaginação, adapta-se; organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho, educa-se» (*ibidem*, p. 11). Esta atividade serviu para conhecermos as representações que cada criança tinha sobre si e sobre o seu corpo e o modo como se representa. É de salientar que, em detrimento de as crianças escreverem o seu nome, pintaram o seu dedo indicador, com tinta de carimbo, a fim de fazerem a sua impressão digital, deixando um cunho/marca pessoal única como identificação do seu trabalho.

Após as crianças terem concluído os desenhos, estes foram expostos no quadro para apresentação e análise dos trabalhos elaborados. De forma a incitar a exploração e análise dos desenhos, a estagiária lançou várias questões ao grupo incentivando a sua participação e capacidade de reflexão, por exemplo:

- “Ao olhar para os vossos desenhos o que podemos concluir? Há diferenças? Semelhanças?”

- “Somos todos iguais ou diferentes?”

- “As pessoas têm características entre si semelhantes?”

- “Quais são essas características?”

- “Em que características as pessoas podem ser diferentes?”

Através da discussão e reflexão, em grupo, as crianças enunciaram vários aspetos sobre as suas produções, tais como: características físicas, como a cor da pele, a cor dos olhos, o formato dos olhos, a existência das mesmas partes e membros do corpo entre todos (nariz, boca, braços, pernas, etc.), os vários tipos de cabelo (encaracolado, liso, claro, escuro, etc.). Assim, com esta atividade, as crianças concluíram com esta atividade que os humanos têm

semelhanças entre si, de acordo com as características apontadas anteriormente. No entanto, chegaram à conclusão de que também existiam aspetos que as distinguiam das outras pessoas, como a personalidade, os gostos e interesses, a voz, a impressão digital, etc., ou seja, as características individuais.

O tempo estipulado para o decorrer desta atividade não foi o suficiente, visto que as crianças nesta idade já têm tendência de completar os seus desenhos com detalhes e mais pormenor. Assim, decidimos alargar o tempo dispensado à atividade para que a criança tivesse tempo necessário para a sua criação, prestando ajuda sempre que solicitada ao circular pela sala. «A partir dos seis anos, a capacidade de observação vai progressivamente atuando na expressão plástica da criança. Todas as influências da cultura na qual a criança se desenvolve estimulam a aproximação com o real através da linguagem, dos costumes, das imagens. Por isso, representar o real é, desde muito cedo, uma preocupação da criança» (Bessa, 1972, p. 19).

Em geral, todas as crianças aderiram bem à atividade, demonstrando entusiasmo e interesse, exceto uma aluna que, desde o início da atividade, demonstrou insegurança e pouca confiança em si relatando que “não sabia desenhar” e que “os seus desenhos eram feios”. «A lógica e o conhecimento invadem a criação e intervêm no julgamento da própria expressão. Quando aquilo que a criança desenha não corresponde à realidade objetiva, exterior, tal como desejaria, ela não se satisfaz» (*ibidem*, 1972, p. 22).

Perante o imprevisto atrás mencionado, a estagiária apoiou a criança incentivando-a a se expressar da forma que soubesse e clarificando que o objetivo da atividade não era avaliar desenhos “bonitos ou feios”. De acordo com Florêncio (2011, p. 110) «A expressão artística na primeira infância, está muito distante de uma arte perfeita ou bonita, a expressão artística nesta etapa relaciona-se directamente com o prazer que cada actividade permite a cada criança».

Após algumas tentativas e correções, a criança continuou a sentir dificuldade em realizar a tarefa. Posto isto, a estagiária, recorrendo a uma máquina fotográfica, tirou uma fotografia de corpo inteiro à aluna para que esta se pudesse observar. Esta ação despoletou o interesse e a motivação da criança, ao qual se mostrou entusiasmada, prontificando-se para recomençar a atividade. De facto, «Com a interrelação amistosa entre professor e criança as experiências se enriquecem, as intenções se precisam e a expressão atinge a plenitude do poder de invenção» (Bessa, 1972, p. 30). A atenção prestada à aluna foi crucial para que esta se sentisse segura e capaz de realizar o trabalho proposto. Assim sendo, é cada vez mais

notória e essencial a influência de uma boa relação entre aluno e professor. «Uma pessoa tranqüila, segura, equilibrada, capaz de cativar a criança de maneira a criar relações afetivas positivas bem estruturadas, pode fornecer a confiança e a liberdade necessárias à eclosão de expressões espontâneas» (*ibidem*, 1972, pp. 28-29).

Conclui-se que, apesar de ter sido necessário fazer um ajuste na gestão do tempo, dispensado à atividade, e de uma criança se demonstrar insegura, aquando a sua produção artística, a atividade, na sua generalidade, foi positiva e o objetivo da mesma foi atingido. Através da Expressão Plástica, nomeadamente o desenho, foi possível iniciar a temática a abordar ao longo da semana intensiva. Com a elaboração do desenho, as crianças abordaram conceitos de Estudo do Meio, contribuíram com a partilha dos seus conhecimentos e informações na discussão de grupo e refletiram sobre as suas criações.

«As crianças são naturalmente criadoras. Então cabe ao professor animar esta força que a criança traz, facilitar os *meios* para que ela se exercite e se expanda» (Almeida, Santos & Santos, 1971, p.25).

- **Atividade de Expressão Dramática: “As emoções”**

A presente situação educativa em análise diz respeito a uma atividade implementada no último dia da semana intensiva (26 de outubro de 2012).

Segundo Sousa (2003b, p. 33) «A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação». Acrescenta, ainda, que é «(...) uma actividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento dos factores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança» (*ibidem*, p. 32). Assim, num momento dedicado à Educação e Expressão Dramática, as crianças tiveram oportunidade de se expressar, fantasiar e soltar a sua criatividade, num jogo dramático sobre as emoções.

Visto que um dos temas a abordar em Estudo do Meio nessa semana era as emoções, decidimos, num momento de dramática, potenciar um jogo de mímica sobre o assunto abordado nos dias anteriores. Primeiramente, as crianças dividiram-se em duas equipas. Após, a explicação do jogo, a estagiária exemplificou, de modo a clarificar qualquer dúvida. Como material/recurso auxiliar do jogo (anexo n.º 17) era necessário um dado, o qual, em cada face, tinha escrito uma emoção, e nove cartões com imagens ilustrativas de ações. Depois da seleção dos elementos constituintes de cada equipa, um dos elementos de uma equipa lançou o dado e escolheu um cartão, ou seja, o dado correspondente às emoções e os cartões correspondentes às ações. Posteriormente, esse mesmo aluno realizou a emoção e a ação que

obteve no dado e na escolha do cartão, para ambas as equipas adivinharem. Como todo o jogo é sujeito a regras, o desta atividade não foi exceção, é importante salientar que a equipa do aluno que lançou o dado só ganhava ponto se adivinhasse a mímica antes da equipa adversária. Caso fosse a equipa adversária a adivinhar primeiro, a pontuação seria de dois pontos. O término do jogo teve lugar quando todos os alunos de cada equipa tiveram oportunidade de fazer o jogo dramático.

Esta atividade foi um momento que proporcionou várias situações. Todos os alunos tiveram oportunidade de experienciar, através de gestos/movimentos, individualmente, uma ação e uma emoção. Este momento potenciou o trabalho em equipa e a concretização dos esforços de cada elemento para atingir os objetivos da equipa. Ao ser uma atividade de equipas, gerou-se competitividade, mas uma competitividade saudável. O esforço foi notório e demonstrado por cada elemento.

Porém, há que destacar o empenho e interesse notável de um aluno durante esta atividade. Ao longo de todas as intervenções, o aluno em questão foi revelando cada vez mais um à vontade e disposição para participar em atividades expressivas. Respeitante às outras áreas curriculares, nomeadamente o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, o aluno necessita muitas vezes de apoio e incentivo do adulto, mas a sua atitude muda quando se trata de realizar atividades de dramática, música ou plástica. Além de se disponibilizar para experienciar diversos momentos expressivos, sente-se bem em partilhá-los com a restante turma e voluntaria-se, prestando auxílio aos colegas que sentem mais dificuldade em se expressar.

No entanto, nesta atividade, comparativa com a atividade de dramática realizada, e analisada anteriormente, no Pré-escolar, o número de alunos que demonstrou mais timidez e com alguma dificuldade em se exprimir, perante o grupo, foi maior. «É indispensável que a escola favoreça a educação artística fornecendo local, material e ambiente que despertem o ato criador, inclusive nas crianças mais tímidas e mais inibidas (...)» (Bessa, 1972, p. 29). Contudo, ninguém se recusou a participar e, com mais ou menos expressividade, todos deram o seu melhor e há que valorizar as crianças por isso.

Similarmente aos obstáculos espaciais enunciados na atividade de dramática do Pré-escolar, o espaço, em que se realizou o jogo das emoções, dificultou os movimentos e a disposição das crianças em grupo. De acordo com as características da sala onde decorreu o estágio do 1.º Ciclo, o espaço vazio era muito pouco, visto que, apesar de a sala ser de pequena dimensão, as mesas, as cadeiras e os armários/estantes ocupam muita área. Por isso,

e por não ter outro espaço exterior disponível naquele momento para a realização da atividade, esta teve de se realizar no fundo da sala, deslocando algumas mesas e cadeiras, de forma a se obter um pouco mais de superfície vazia.

«O professor que deseja desenvolver a atitude criadora deve saber de antemão que encontrará inúmeras dificuldades a transpor, desde a incompreensão generalizada até ao tempo insuficiente nos horários reduzidos, incluindo outras mais imediatas, como o excessivo número de alunos, falta de local e de equipamento, despesa com o material ou esforço para consegui-lo. Mas a convicção do quanto a atividade criadora revaloriza a educação ajuda a vencer com entusiasmo, coragem e perseverança os obstáculos mais difíceis» (*ibidem*, 1972, p. 28).

Apesar das adversidades a nível de espaço, a atividade foi bem sucedida, os alunos trabalharam em equipa apoiando-se mutuamente. A comunicação não-verbal, potenciada pelo momento de mímica, foi uma mais valia para dar oportunidade das crianças se expressarem sem ser oralmente desenvolvendo outra capacidade de comunicação. O facto de ser um jogo dramático, ao qual se associava uma parte de adivinhação, constituiu um desafio entre as equipas, motivando-as a dar o seu melhor.

- **Atividade de Expressão Musical: Canção “Na quinta do meu avô”**

A última atividade a analisar reporta-se à terceira intervenção, em contexto do 1.º Ciclo, que teve lugar no dia 13 de novembro de 2012.

Segundo Barreira (2009, p. 135) «Nas escolas, ela [a música] auxilia no desenvolvimento infantil mediante as canções, os ritmos e a exploração de recursos que envolvam os aspectos cognitivo, afectivo e emocional, além de proporcionar experiências que ficarão na memória e servirão de bagagem para a vida adulta. A música deverá ser usada na Educação como forma de desenvolver o pensamento criativo, uma vez que ao ouvi-la, a criança, mediante manifestações espontâneas ou não, interpreta-a de forma única e pessoal». Deste modo, a estagiária concretizou a abordagem de um conteúdo de português – as palavras onomatopeias e onomatopaicas – através de uma canção intitulada *Na quinta do meu avô* (anexo n.º 18). É de salientar que a canção anteriormente mencionada, foi uma adaptação da *Quinta do tio Manel*, ou seja, com a mesma melodia, a estagiária criou uma nova versão da letra sobre a temática a trabalhar com a turma nos dias da prática pedagógica. «Algumas razões importantes justificam a inserção da expressão musical no contexto escolar, entre as quais o facto de proporcionar: o desenvolvimento do potencial criativo, um sentido histórico

da nossa herança cultural, o desenvolvimento afectivo e psicomotor e o desenvolvimento da comunicação não-verbal» (*ibidem*, 2009, p. 135).

Como já referido a temática a abordar para os momentos de português eram as palavras onomatopeias e onomatopaicas, sendo um conteúdo abordado com a turma, de acordo com a professora titular, no ano letivo anterior. Assim sendo, cabia à estagiária fazer uma revisão e reforçar os conceitos dados, pelo que conhecimentos prévios dos alunos foram tidos em conta, e, partindo das suas contribuições e partilhas de informação, abordámos e definimos os conceitos de forma mais correta. «Alargar e/ou aprofundar os saberes já adquiridos é mais fácil do que aprender algo de novo» (Sanchez, 2001, p. 47). Para «desenvolver qualquer atividade temos de procurar saber em que estado estão as aprendizagens dos alunos. Temos que identificar os pré-requisitos, as aprendizagens básicas necessárias para aquela situação (...)» É importante que o professor aproveite as várias experiências dos alunos, «Hoje eles sabem muito e sabem fazer muitas coisas e é necessário aproveitar esses recursos» (*ibidem*, p. 50).

Numa primeira instância, a estagiária distribuiu a letra da canção (*Na quinta do meu avô*) a todas as crianças e proporcionou uns minutos para que a lessem, silenciosamente, antes da leitura em voz alta e exploração do texto em grande grupo. Contudo, as crianças, ao passo que iam tendo posse da letra, começaram instantaneamente a cantarolar baixinho, associando, de imediato, a letra da canção à melodia da canção original. Depois da leitura, canto e exploração da letra, as crianças, individualmente, fizeram o levantamento dos animais presentes no texto e dos sons produzidos por eles. O facto de conhecerem a melodia e de haver a imagem de um animal, em cada estrofe, a identificar a sequência dos animais ao longo da letra da música, fez com que todas as crianças pudessem participar e cantar, mesmo as de níveis inferiores (nível um e dois) que, apenas, conseguiam ler algumas palavras. «A voz é o instrumento primordial e o modo natural de a criança se expressar e comunicar, marcado pela extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias com ou sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz» (Barreira, 2009, p. 139)

Ao ser um conteúdo já abordado no ano letivo anterior, as crianças não demonstraram dificuldades. Além disso, pelo facto de não existir uma regra para a escrita das onomatopeias, decidimos em grande grupo, e com o contributo dos conhecimentos de todos, proceder à escrita das onomatopeias no quadro e, posterior registo no caderno das mesmas e das palavras onomatopaicas (verbos que caracterizam/identificam a produção dos sons).

Tendo em conta que a turma era heterogénea e existiam níveis diferentes de aprendizagem, tentámos, ao máximo, e sempre que possível, proporcionar atividades que integrassem os alunos de todos os níveis. A organização e adequação da prática pedagógica, atendendo às dificuldades das crianças e aos diversos níveis nem sempre foi fácil. A preocupação de integrar os alunos de nível um e dois com a restante turma fazia-os sentir relevantes e capazes de conseguir tal como os outros, deixando de lado a sensação de “tratamento especial”, o que os deixava motivados e empenhados nas tarefas. No entanto, a diversidade dos alunos exige uma diversidade de respostas educativas, por isso, é importante clarificar que, nas atividades em que a integração não era possível, houve sempre uma preocupação em adequar as atividades, de modo a respeitar o nível e o ritmo de cada um. Não querendo com isto dizer que as atividades eram facilitadas. Havia sempre um grau de exigência e dificuldade, mas de acordo com o nível em que se encontravam.

A atividade em questão foi muito produtiva, na medida em que os alunos aprenderam e relembrou conteúdos de Português com mais entusiasmo e interesse. Através de uma canção, foi possível captar a atenção das crianças e motivá-las para a aprendizagem.

«A música na vida do ser humano é tão importante como real e concreta, por ser um elemento que auxilia no bem-estar das pessoas. No contexto escolar, a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira activa e reflectida» (Seara e Silva, 2009, p. 156).

De uma maneira geral, todas as atividades potenciaram momentos de reflexão. Ao estarmos em estágio, pela primeira vez em contato com a nossa futura profissão, é normal que, com o passar do tempo e com a aquisição de mais experiência, pensemos algumas ações/atividades do passado de modo diferente. A propósito, Giordian (1998, p. 14) afirma que «O indivíduo deve constantemente tirar partido dos seus sucessos e dos seus insucessos. (...) Assim, o indivíduo liberta-se de constrangimentos e contribui para o seu crescimento». O experimentar, gerir imprevistos, com base em fundamentos, o arriscar, o refletir sobre momentos, de sucesso ou insucesso, fazem parte do nosso crescimento enquanto pessoas e profissionais.

## Considerações Finais

A formação inicial de professores tem vindo a assumir grande relevância, tendo em conta que as mudanças da sociedade atual colocam desafios aos profissionais da educação cada vez mais complexos e de diversa índole.

O culminar desta etapa académica resume-se a este relatório, que teve como finalidade descrever, analisar e refletir, criticamente, todo o processo de estágio, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na aprendizagem da estagiária, o processo de estágio foi um dos momentos mais decisivos e importantes, possibilitou o contato com a realidade escolar, experienciando momentos com os quais se vai deparar durante a sua vida profissional. Este momento de formação possibilita experiências e vivências inesquecíveis, é a primeira vez onde, verdadeiramente, se tem a oportunidade de tomar decisões, resolver problemas e anseios, acarretar com responsabilidades, contribuir para o crescimento de outrem, tomando cada vez mais consciência que se quer fazer tudo isso o resto da sua vida.

As decisões e reflexões tomadas ao longo de todo este processo de formação contribuíram para o amadurecimento, profissional e pessoal, da estagiária, “abrindo” horizontes e tomando consciência da(s) realidade(s) escolar(es) e das implicações da profissão. Durante o estágio, nos dois contextos, foi feito o esforço para proporcionar às crianças variadas experiências educativas, no que respeita às áreas das Expressões, em articulação com as restantes áreas curriculares/disciplinas. Assim, as crianças tiveram oportunidade de se expressar e comunicar através de várias formas e meios, demonstrando o seu interesse, o seu empenho, imaginação e criatividade, tao necessário para o seu desenvolvimento.

Através de uma panóplia de atividades, tentámos proporcionar à criança uma formação harmoniosa, global e integral, tendo por base tanto a expressão dramática, como a plástica, passando pela físico-motora e até pela musical. Sendo estas áreas caraterizadas pelo seu teor lúdico, têm grandes vantagens no desenvolvimento global da criança, pois esta sente-se motivada e aprecia esses momentos.

De acordo com as atividades desenvolvidas, o *feedback* das crianças e a revisão de literatura, percebe-se que a temática das Expressões é imprescindível no desenvolvimento integral e global da criança. De certo modo, a expressão é inerente ao ser humano, por isso, não devemos privar momentos e oportunidades para a criança experienciar e desenvolver

várias formas de se expressar e comunicar, oferecendo-lhe todos os meios, materiais e ambientes necessários. Ao analisarmos as nossas práticas pedagógicas e refletirmos sobre as atividades desenvolvidas, constatámos que as Expressões contribuíram significativamente, tanto no contexto do Pré-escolar como no contexto do 1.º Ciclo, sendo, perfeitamente, possível articular com as restantes áreas, trabalhando conteúdos de forma mais apelativa e entusiasmante. No entanto, não queremos destacar a importância das Expressões apenas como um meio para auxiliar as restantes áreas curriculares. Com efeito, as áreas das Expressões, também, devem ter um tempo próprio e o devido valor, dando oportunidade de a criança se expressar livremente e desenvolver a sua criatividade e imaginação tão importante no seu desenvolvimento. Tendo em conta as perceções e os testemunhos dos participantes do nosso estudo, por vezes, o maior obstáculo à implementação destas áreas prende-se com a falta de tempo e de material, a dificuldade sentida ao fazer interdisciplinaridade e a articulação, a falta de formação e de conhecimento de conteúdos sobre as Expressões e de exemplos de atividades a desenvolver, assim como as dificuldades de espaço (em particular, a ausência e/ou inadequação dos espaços para o desenvolvimento das atividades no âmbito das Expressões).

As contrariedades sentidas à implementação das Expressões, sobretudo no 1.º Ciclo, dizem respeito, na opinião dos profissionais de ensino que participaram no nosso estudo, também, à sobrecarga de conteúdos/competências que se exige a esse nível. Os professores do 1.º Ciclo, atualmente, continuam a dar primazia às disciplinas ditas “tradicionalistas” e “cognitivas”, e não reconhecem devidamente as potencialidades das áreas das Expressões. Tendo como base as entrevistas e a fundamentação teórica sobre a temática do relatório, afirmamos que o descrédito, que ainda existe por essas áreas, justifica-se pelas razões já enunciadas, sobretudo a falta de formação sentida pelos docentes da escola atual e a sobrecarga avaliativa que o sistema educativo impõe às disciplinas ditas “tradicionalistas”. Contudo, no nosso ponto de vista, deve-se desenvolver todas as áreas por igual e conferir-lhes o devido valor, contornando o “descrédito” e o “esquecimento” das áreas das Expressões, com vista a potenciar o máximo de experiências e vivências às crianças. Assim, perspetivamos uma promoção da formação globalizante, harmoniosa e integral dos alunos, futuros cidadãos mais ativos, com diferentes visões, experiências e mentes criativas.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A., Santos, J. & Santos, M. (1971). *Educação pela Arte na Escola Primária – Guia Didáctico*. Lisboa: Tipografia António Coelho Dias, Lda.
- Anjel, J. (2008). *La utilización del material y del espacio en educación física - 2ª Edición*. España: INDE
- Antão, J. (1999). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições ASA
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L., (2003). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, N. (2009). Música e Educação Terapêutica. In M. Ferraz (org.). *Terapias Expressivas Integradas* (pp. 133-139). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular Para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Bucho, J. (2011). Como se aprende aprendendo. In M. Ferraz (org.). *Educação Expressiva: um novo paradigma educativo* (pp. 23-38). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Grupo de missão para a qualidade do ensino aprendizagem, UM.
- Carolino, A. (2007). A actualidade do 1.º CEB: monodocência, coadjuvação ou pluridocência? In C. Leite & A. Lopes (org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (155-171). Porto: ASA.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 21-50). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (2006). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Condessa, I. (2006). O Movimento Criativo. In G. Castro & M. Carvalho. *A Criatividade na Educação* (pp.37-50). Ponta Delgada: U.A

Condessa, I. (2008). Atividade Física Curricular e Extracurricular nas Escolas do 1º ciclo de Ponta Delgada. In B. Pereira & G. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de Análise e Intervenção* (pp.347-358). Porto: LIDEL.

Condessa, I.(2006). Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil. *Revista Cinergis*, vol. 7, nº 2 (jan./jun), 9-28, Santa Cruz do Sul: UNISC.

Costa, A. & Santos, E. (2005). Da Formação à Profissão: Reflectindo sobre a Profissão. In L. Alonso & M. Roldão (coord.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 93-102). Coimbra: Almedina.

Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores*. Porto: Porto Editora.

Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores - A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, vol. 1, n.º 4 (jan./mar.), 107-112. (retirado de <http://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-lidico-na-educacao-infantil.pdf> em março de 2013).

Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados IPL.

Esteve, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. e Pacheco, J. (org.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Feio, A. (2011). Sinergias expressivas na educação – reflexões de uma educadora expressiva. In M. Ferraz (org.). *Educação Expressiva: um novo paradigma educativo* (pp. 77-96). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – de aluno ao expressante. In M. Ferraz (org.). *Educação Expressiva: um novo paradigma educativo* (pp. 43-56). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Ferraz, M. (2011). Sociedade, escola e aluno – três comboios com diferentes velocidades. In M. Ferraz (org.). *Educação Expressiva: um novo paradigma educativo* (pp. 15-20). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Florêncio, D. (2011). Educação expressiva na infância – estimulação aos estádios de desenvolvimento. In M. Ferraz (org.). *Educação Expressiva: um novo paradigma educativo* (pp. 105-115). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

- Fonseca, J. (2005). *Educação e Valores: Que relação?* Arquipélago – Ciências da Educação 6, pp. 107-125.
- Formosinho, J. O., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Georgette, G. & Vimenet, C. (1974). *A criança criadora*. Lisboa: Sociedade Editorial e Distribuidora, Lda.
- Giordian, A. (1998), *Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Editorial Estampa.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Maia: Areal Editores.
- Medeiros, E. (2009). Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de Diversidade. In E. Medeiros (coord.). *Educação, Cultura(s) e Cidadania* (pp. 65-83). Porto: Edições Afrontamento.
- Mialaret, G. (1991). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moniz, M. (2009). Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores-Departamento de Ciências da Educação.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores .
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morissete, D., & Gingras, M. (1990). *Como ensinar atitudes: Planificar, intervir, valorizar*. Porto: Edições ASA.
- Netto, S. P. (1987). *Psicologia da Aprendizagem do Ensino*. São Paulo: E.P.U.
- Nova, E. (1997). *Avaliação dos alunos. Problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.

- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (coord.). *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: Porfolios, "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, L. (2006). *Educação Ambiental – Guia prático para professores, monitores e animadores culturais e de tempos livres*. 7ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: CEEP - Universidade do Minho.
- Patrício, M. (2001). Por uma Escola Centrada na Aprendizagem e Ordenada para Promover o Poder Criador do Homem. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 235-250). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pombo, O. (1994). Problemas e perspectivas da interdisciplinaridade. *Revista de Educação*, IV, 3-11.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, L. (2007). A Educação Pré-Escolar no virar do século: entre novos desafios e antigas preocupações. In C. Leite & A. Lopes (org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (121-135). Porto: ASA.
- Roldão, M. (2004). *Gestão Do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2005). Formação de de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso & M. Roldão (org.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática com libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto editora.

- Sant'Anna, I. M., & Menegolla, M. (1991). *Didática: Aprender a Ensinar*. São Paulo: Edições Loyola.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (2007). *Ética e Deontologia – Representações de Professores*. Associação de Professores de Sintra. 1.ª Edição, pp. 25-78.
- Santos, M. (2001). A Escola e o Aprender no Pensamento Pedagógico de Jiddu Krishnamurti. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 69-77). Porto: Porto Editora.
- Santos, R. (2011). Contribuições dos mediadores lúdicos para a educação expressiva. In M. Ferraz (org.). *Educação Expressiva: um novo paradigma educativo* (pp. 117-128). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Seara, A. & Silva, S. (2009). O contributo das terapias expressivas integradas no desenvolvimento de competências interculturais na infância. In M. Ferraz (org.). *Terapias Expressivas Integradas* (pp. 141-160). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Sebastião, L. (2001). Escola: Aprender o Passado, Inventar o Futuro. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 225-234). Porto: Porto Editora.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais – Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1.º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2.º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3.º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- SREC. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional de Educação e Formação.
- Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget
- Vayer, P. (1980). *O diálogo corporal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de Observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- Vieira, F. (1990). *Supervisão: Uma Prática de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vilar, A. (1993). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei-Quadro n.º 49/2005 de 30 de agosto

Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro

### **Outros documentos consultados**

Projeto Educativo de Escola (2011-2014) – Escola Básica Integrada de Roberto Ivens, Ponta Delgada.

### **Sites consultados**

<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>