

**Rola charola, fora da gaiola!**

**A Criança e as Expressões, do Estágio Pedagógico aos contextos não formais de aprendizagem**

Relatório de Estágio

Nélia Correia Soares

Mestrado em

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



Ponta Delgada  
2019

# **Rola charola, fora da gaiola!**

## **A Criança e as Expressões, do Estágio Pedagógico aos contextos não formais de aprendizagem**

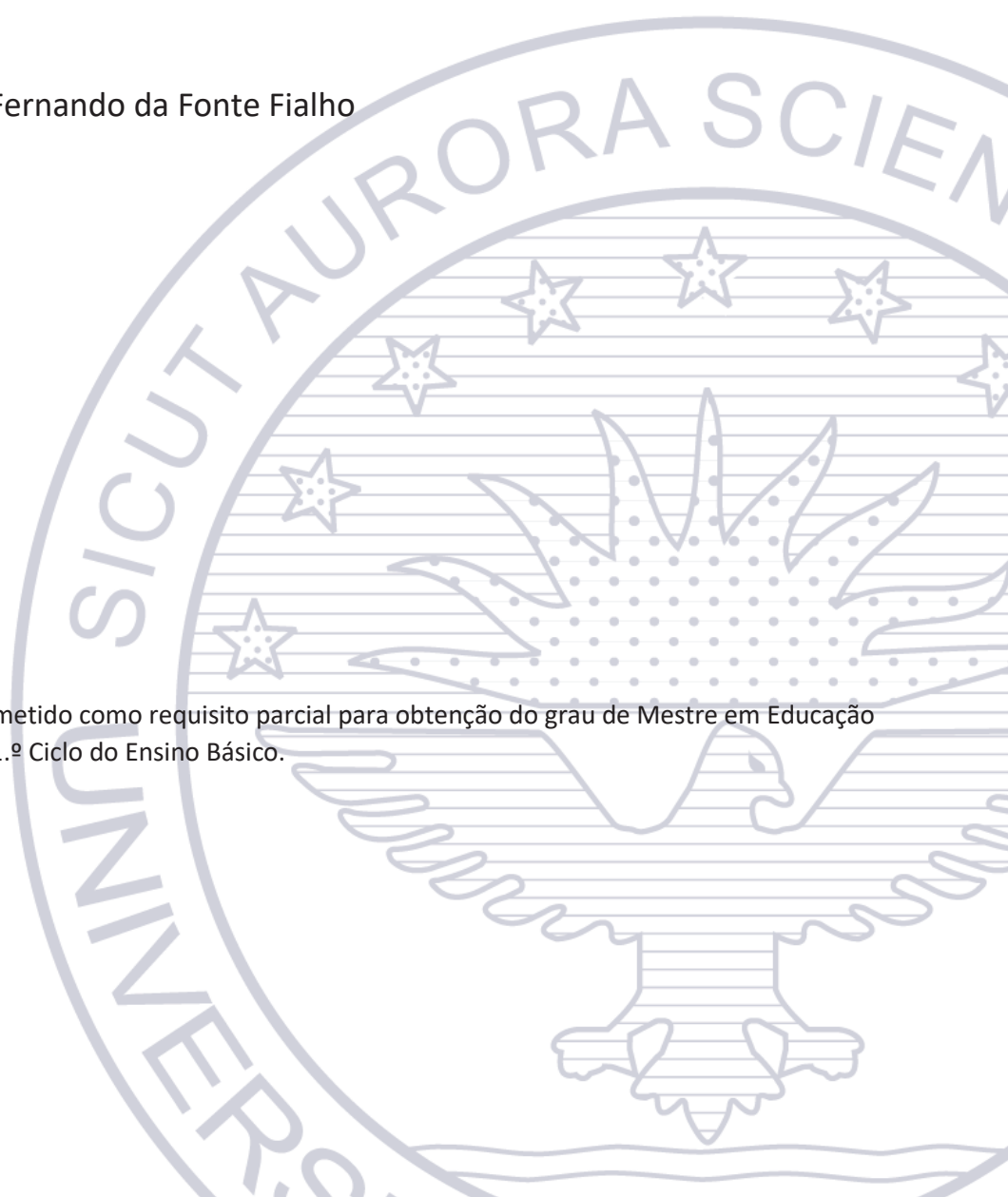
Relatório de Estágio

Nélia Correia Soares

### **Orientador**

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

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



*“A Expressão é como um vulcão,  
algo que brota espontaneamente,  
algo que vem do interior, das entranhas,  
do mais profundo do ser.  
Expressar é tornar-se vulcão.  
Etimologicamente, é expulsar,  
exteriorizar sensações, sentimentos,  
um conjunto de factos emotivos.  
Expressar-se significa realizar um acto, que  
não é ditado, nem controlado pela razão”.*

Arno Stern (citado por Sousa, 2003, p. 165)

## **Agradecimentos**

Todos os pássaros são livres de voar e escolher o seu próprio destino e, tal como eles, tomei a liberdade de eleger e seguir este caminho por minha livre vontade.

Posso partilhar convosco que foi como sair de um ninho, inicialmente com alguns receios, que foram sendo ultrapassados com o ganho da coragem, oferecida pelo apoio de todos os que contribuíram para que chegasse até aqui, com orgulho e de cabeça erguida, fazendo-me acreditar cada vez mais em mim.

Antes de mais, agradeço profundamente à minha família pelo apoio inicial nesta minha decisão, bem como pelo amparo incondicional no trajeto efetuado durante este voo, sempre com novas etapas, obstáculos, recaídas e conquistas. Todavia, permaneci com a certeza de que, acontecesse o que acontecesse, sempre que necessitasse, poderia regressar ao conforto do meu ninho.

Agradeço também às adversidades da vida que me tornaram cada vez mais forte, mais do que aquilo que eu pensava ser.

Ao Prof. Doutor Adolfo Fialho, não apenas como orientador, mas principalmente como amigo, pela confiança depositada em mim desde o início, pela dedicação, disponibilidade, paciência, pela preocupação e pelos conselhos concedidos durante este longo percurso, fazendo-me clarificar na minha mente a essência da vida, bem como o poder de lutar pelos meus sonhos.

Às minhas orientadoras de escola por me terem estendido a sua mão, fazendo com que a minha aterragem fosse plenamente segura, prestando o devido auxílio nos momentos exatos.

Ao meu par pedagógico, por me ter acompanhado neste voo, desde o primeiro momento, por todas as ocasiões, boas e menos boas, que nos fizeram crescer e querer alcançar todos os objetivos incutidos pelos desafios, pelos trabalhos, sem nunca esquecer os momentos de partilha, o choro e as risadas, mas sobretudo de apoio. Também às minhas colegas de estágio, que nos acompanharam neste percurso, valorizando a nossa amizade com partilhas e aventuras.

Às educadoras e professoras pelo tempo prestado, apoio e partilha das suas vivências e experiências educativas.

E, sobretudo, às crianças que marcaram positivamente a minha vida e me fizeram acreditar de que sou capaz de qualquer coisa, desde que nunca deixe de lutar.

O meu muitíssimo obrigada a todos os que, de uma forma ou de outra, fizeram parte deste voo.

## Resumo

Nos dias que correm, e apesar de vivermos num mundo cada vez mais automatizado, rendidos aos reconhecidos avanços da tecnologia, que formatam e tipificam as nossas rotinas diárias e nos impedem por vezes de apreciar a beleza das coisas simples, as Expressões continuam a fazer todo o sentido, numa Educação que se pretende integral e integradora, capaz de, nos mais diversificados contextos, ajudar a exprimir o melhor de cada um de nós, na interação com os outros e com o mundo que nos rodeia. E quando se fala de infância, este cenário ganha ainda uma magia e relevância especiais.

Este foi o contexto que acompanhou a elaboração do presente Relatório de Estágio, que tem como finalidade dar a conhecer o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

O propósito central deste documento tem por base a apresentação, análise e reflexão acerca da nossa ação educativa, desenvolvida em contexto de estágio, mas também, num momento posterior, refletir acerca das particularidades e potencialidades dos contextos não formais de aprendizagem, quando neles se convocam e exploram as diversas áreas de expressão. De modo a operacionalizarmos tal propósito, foi realizado um inquérito por questionário a associações/grupos/entidades que funcionam como contextos não formais de aprendizagem das Expressões (22 no total), com o intuito de recolhermos as suas opiniões e representações relativamente ao tema em análise. Analisados os questionários, selecionaram-se 5 destes contextos que, pela relevância da atividade que adiantaram desenvolver, nos permitiram aprofundar a nossa reflexão acerca das suas metodologias de referência, promotoras do desenvolvimento de competências de natureza expressiva, nas crianças que lhes são confiadas.

Através da reflexão e partilha das experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo do nosso estágio pedagógico, bem como dos contributos que recolhemos no contexto do nosso estudo, pretendemos inspirar os profissionais do ensino a convocar as Expressões na sua ação educativa diária, para que elas deixem de funcionar como meros apêndices curriculares e sejam efetivamente exploradas, em toda a sua amplitude e diversidade. Só assim compreenderemos o seu verdadeiro potencial, bem como as inúmeras e significativas aprendizagens que poderão desencadear nos mais pequenos.

**Palavras-Chave:** Expressões Artísticas; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Estágio Pedagógico; Contextos de aprendizagem.

***Abstract***

In our days, and despite living in an increasingly automated world, surrendered to the recognized advances in technology that shape and typify our daily routines and sometimes prevent us from enjoying the beauty of simple things, Expressions continue to make a perfect sense, meaning, in an education that aims to be integral and integrative, capable of helping, in the most diverse contexts, to express the best of each one of us, in interaction with others and with the world around us. And when it comes to childhood, this scenario still has a special magic and relevance.

This was the context that accompanied the preparation of this Internship Report, whose purpose is to make known the work developed in the Pedagogical Internship I and II curricular units, integrated in the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Elementary Education, at the University of the Azores.

The main purpose of this document is based on the presentation, analysis and reflection on our educational action, developed in the context of internship, but also, at a later time, reflect on the particularities and potentialities of non-formal learning contexts, when they are called upon and explore the various areas of expression. In order to operationalize this purpose, a questionnaire survey was conducted on associations / groups / entities that function as non-formal contexts for learning Expressions (22 in total), in order to gather their opinions and representations regarding the theme under analysis. After analyzing the questionnaires, 5 of these contexts were selected, which, due to the relevance of the activity they advanced, allowed us to deepen our reflection on their reference methodologies, which promote the development of expressive skills in the children entrusted to them.

Through reflection and sharing of the learning experiences developed throughout our pedagogical internship, as well as the contributions we collect in the context of our study, we aim to inspire teaching professionals to call on Expressions in their daily educational action so that they no longer function as mere curriculum appendices and are effectively exploited in all their breadth and diversity. Only in this way will we understand its true potential, as well as the countless and significant learnings that can trigger in the little ones.

**Keywords:** Artistic Expressions; Preschool education; 1st cycle of elementary education; Pedagogical Internship; Learning contexts.

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>i</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>ii</b>
<i>Abstract</i> .....	<b>iii</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>vi</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>vi</b>
<b>Índice de Anexos</b> .....	<b>vi</b>
<b>Índice de Siglas e Abreviaturas</b> .....	<b>vii</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I</b> .....	<b>6</b>
1. Arte, Educação pela Arte e o lugar das Expressões Artísticas .....	8
1.1. A Criança e a sua Expressão Plástica.....	11
1.2. A Criança e a sua Expressão Dramática.....	14
1.3. A Criança e a sua Expressão Musical .....	15
1.4. A Criança, a sua Expressão Físico-Motora e a Dança .....	17
2. As Expressões e os seus Contextos de Aprendizagem.....	19
<b>Capítulo II</b> .....	<b>23</b>
2. Práticas Educativas em contexto da Educação Pré-Escolar .....	25
2.1. Caraterísticas dos contextos de intervenção .....	25
2.1.1. O meio .....	26
2.1.2. A escola.....	26
2.1.3. A sala de atividades e a rotina .....	28
2.1.3.1. A organização do espaço.....	28
2.1.3.2. A organização do tempo – rotina .....	30
2.1.4. O grupo de crianças.....	32
2.2. A Ação Educativa no contexto da Educação Pré-Escolar .....	33
2.2.1. As Expressões Artísticas em contexto de estágio pedagógico .....	41
2.2.1.1. Quando um recurso convoca as Expressões.....	41
2.2.1.2. Quando a Expressão é convocada nas festividades .....	44
2.2.1.3. Quando os projetos em Expressões trespassam a sala de atividades.....	47
<b>Capítulo III</b> .....	<b>52</b>
3. Práticas Educativas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	54
3.1. Caraterísticas dos contextos de intervenção .....	54
3.1.1. O meio .....	54

3.1.2. A escola.....	55
3.1.3. A sala de aula e o seu funcionamento .....	56
3.1.3.1. A organização do espaço.....	57
3.1.3.2. A organização do tempo – horário .....	58
3.1.4. A turma.....	59
3.2. A Ação Educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	60
3.2.1. As Expressões Artísticas em contexto de estágio pedagógico .....	68
3.2.1.1. Quando um recurso convoca as Expressões.....	68
3.2.1.2. Quando a Expressão é convocada nas festividades .....	70
3.2.1.3. Quando os projetos em Expressões trespassam a sala de aula .....	73
<b>Capítulo IV.....</b>	<b>77</b>
4. A Criança e as Expressões, em contextos não formais de aprendizagem .....	79
4.1. Enquadramento.....	79
4.2. O nosso Percurso Metodológico .....	80
4.2.1. A recolha de dados .....	81
4.3. Rola Charola! Aprender Expressões fora da Escola .....	83
4.3.1. Caracterização dos Contextos: Natureza e âmbito de atuação.....	83
4.3.2. Os contextos, as crianças e as famílias.....	86
4.3.3. Os contextos e a suas áreas privilegiadas de intervenção.....	86
4.3.4. Representações das entidades sobre o seu lugar e o seu papel na formação Expressiva e Artística das crianças.....	89
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>92</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>96</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>101</b>

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Apresentação e exploração da "Fábrica de Projetos"

Figura 2 – Construção dos sacos do "Pão por Deus"

Figura 3 – "Galeria de Arte"

Figura 4 – Implementação do jogo "Pequenos Artistas"

Figura 5 – Centro de mesa da Páscoa

Figura 6 – Mural da "Liberdade"

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I

Quadro 2 – Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II

Quadro 3 – Os contextos não formais e as suas áreas de intervenção

Quadro 4 – Contextos e áreas de intervenção privilegiada

## **Índice de Anexos**

Anexo I – Guião do Questionário

Anexo II – Questionário

Anexo III – Guião da Entrevista

## **Índice de Siglas e Abreviaturas**

1.º CBE – 1.º Ciclo do Ensino Básico

A.T.L. – Atividades de Tempos Livres

A1, A2, ... – Atividade 1, Atividade 2, ...

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PFI – Projeto Formativo Individual

UNECA – Unidade Especializada com Currículo Adaptado

# Introdução



## Introdução

O presente Relatório de Estágio, com o título *Rola charola, fora da gaiola! A Criança e as Expressões, do Estágio Pedagógico aos contextos não formais de aprendizagem*, emergiu no seguimento das práticas desenvolvidas no decorrer dos Estágios Pedagógicos I e II, realizados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Em ambos os contextos, não só narramos, crítica e reflexivamente, o conjunto das experiências vivenciadas ao longo dos dois estágios em causa, como também procurámos evidenciar a temática que decidimos aprofundar neste documento, com vista a enriquecer o nosso processo formativo e encontrar algumas respostas capazes de nos elucidar relativamente ao potencial dos contextos não formais, ao serviço do desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de expressão.

De um modo geral, o tema do presente Relatório de Estágio terá por base as Expressões Artísticas e a Educação Físico-Motora, contexto este já estudado por outros colegas que fizeram o mesmo percurso que nós. Todavia, as potencialidades e a influência da prática das Expressões Artísticas e da Educação Físico-motora em contextos de ensino não formais, na aprendizagem das crianças, têm sido aspetos, quanto a nós, ainda pouco explorados.

Na escolha desse tema, numa primeira fase, tivemos em conta os demais estudos e consequentes hermenêuticas realizadas por vários colegas sobre a grande área das Expressões Artísticas. Após esta análise, foi-nos possível verificar que, até então, no contexto específico deste mestrado, eram muito escassos ou quase inexistentes registos de estudos sobre as Expressões Artísticas em contexto de ensino não formal. Tal contexto acabou por nos despertar uma especial atenção e interesse, tornando-se, até mesmo, um desafio extraordinário, considerando as suas características particulares e o facto desta modalidade de ensino assumir, quanto a nós, um papel e um lugar diferente no cenário educacional, lugar onde a flexibilidade e liberdade de expressão andam de “mãos dadas”, fazendo com que, muitas vezes, as crianças se expressem e revelem as suas competências e capacidades com muita mais facilidade, até ao ponto de nos surpreenderem.

Nesta ordem de ideias, defendemos com Meura (2011) que, ao contrário do ensino formal, que ocorre em ambiente escolar disciplinado seguindo a Lei de Bases do Sistema Educativo e determinadas diretrizes, o ensino não formal não segue esta mesma linha, surgindo estruturada e organizadamente fora do meio escolar, apetrechado de

características e especificidades próprias, que permitem promover o ensino e a aprendizagem das crianças.

Inspirados nestes pressupostos, e nunca perdendo de vista a intenção de apresentar, analisar e refletir acerca da nossa ação educativa em contexto de estágio, delineámos alguns objetivos norteadores do nosso processo formativo, direcionados para a nossa prática pedagógica, nomeadamente:

- 1) Observar, no decorrer dos Estágios Pedagógicos I e II, os contextos educativos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a tomar conhecimento dos mesmos, para melhor adequar as nossas práticas pedagógicas às necessidades, interesses e preferências das crianças e dos alunos;
- 2) Planificar sequências didáticas dinâmicas, integradoras e adequadas aos respetivos contextos, bem como ao currículo formal, por forma a promover aprendizagens significativas tanto para as crianças da Educação Pré-Escolar como para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- 3) Implementar estratégias e/ou práticas educativas, capazes de colocar as Expressões Artísticas numa ótica mais acessível, estimulante e cativante;
- 4) Avaliar as competências reveladas pelas crianças e pelos alunos ao longo das nossas práticas pedagógicas, a fim de afirmar e contornar os obstáculos existentes no percurso de aprendizagem dos mesmos;
- 5) Refletir sobre a ação educativa desenvolvida nos nossos estágios pedagógicos, de modo crítico, baseando-nos em argumentos capazes de melhorar e/ou evitar dificuldades em futuras práticas.

De um modo mais específico, e a pensar no estudo que desenvolvemos paralelamente à nossa ação educativa, definimos os objetivos que se apresentam de seguida:

- 6) Elencar várias instituições e entidades de carácter não formal, potenciadoras de aprendizagens ao nível das Expressões Artísticas e da Educação Físico-Motora;
- 7) Conhecer, com mais rigor, contextos não formais que, convocando as Expressões Artísticas e a Educação Físico-Motora, promovam a aprendizagem das crianças ao nível da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- 8) Aferir as representações dos responsáveis pelos contextos não formais sobre o seu papel e o seu lugar na Educação Infantil/na criança;

- 9) Aprofundar as dinâmicas pedagógicas identificadas em contextos não formais de aprendizagem, por forma a percebermos o seu potencial e os seus reais contributos na aprendizagem das crianças;
- 10) Compreender os desafios, potencialidades e contributos dos contextos não formais na aprendizagem das Expressões Artísticas e Educação Físico-Motora na Infância.

De modo a irmos ao encontro destes objetivos, organizámos o nosso trabalho em quatro capítulos: um destinado ao enquadramento teórico da temática em questão; um dedicado à ação educativa desenvolvida no contexto do estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar; outro, de natureza idêntica, mas dedicado ao estágio pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico; e um último reservado ao nosso estudo empírico, aplicado em contextos não formais de aprendizagem.

Nesta ordem de ideias, no primeiro capítulo, iremos expor a ligação existente entre a arte, a educação pela arte e as Expressões no seu geral. Neste sentido, e no que diz respeito às Expressões, abordaremos ainda cada uma, em particular, tendo em conta os documentos norteadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dialogando, sempre que possível, com os contributos de diversos autores que têm dedicado a sua investigação a estas áreas.

No segundo capítulo, dedicado à nossa ação educativa na Educação Pré-Escolar, faremos uma caracterização dos nossos contextos de intervenção, destacando aspetos como o meio, a escola, a sala de atividades e as características do grupo de crianças. Feita a caracterização dos contextos em que nos movemos, debruçar-nos-emos em torno da nossa ação educativa, descrevendo, analisando e refletindo acerca das nossas propostas pedagógicas, implementadas no já referido contexto. A finalizar, focar-nos-emos na análise e reflexão mais detalhada acerca de um conjunto de atividades que selecionámos no contexto da área temática que decidimos aprofundar neste trabalho, como acima referimos, a área das Expressões.

O terceiro capítulo, em tudo semelhante ao anterior, mas desta vez dedicado à nossa ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, convidará o leitor a uma “viagem” pelas nossas propostas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Pedagógico II, seguindo a lógica cronológica dos acontecimentos e procurando refletir acerca daqueles que se afiguraram mais relevantes.

O quarto capítulo encontra-se reservado ao nosso estudo empírico, que será de natureza mista, isto é, assentará numa vertente quantitativa e qualitativa, dado que entre

ambas permanece um constante apoio para a interpretação de resultados, acabando por ser mais vantajoso no decurso da nossa investigação. Na ótica de Dal-Farra e Lopes (2013), a metodologia mista pode favorecer positivamente investigações efetuadas no âmbito da Educação, cujos dados, bem como o seu tratamento, requerem uma integração entre dados quantitativos e qualitativos.

Assim sendo, os procedimentos de recolha de dados serão particularmente o inquérito por questionário, aplicado a todas as instituições de ensino não formal pré-selecionadas, e a entrevista, realizada após uma seleção de contextos devidamente ponderada, tendo em conta a relevância dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário às instituições que possuíam um número significativo de crianças inscritas.

Por último, apresentaremos as nossas considerações finais, nas quais procuraremos relacionar todo o trabalho desenvolvido até ali, juntar eventuais pontas soltas, fazer um balanço dos objetivos que nos propusemos atingir e perspetivar o nosso futuro profissional com base nos resultados agora alcançados.

Antes de darmos por encerrada esta primeira parte do nosso trabalho, não podemos deixar de realçar uma preocupação que nos acompanhou desde o início de todo este processo, que se prende com as questões de natureza ética que procurámos desde sempre salvaguardar. Neste contexto, e em respeito pela individualidade dos participantes no nosso estudo, recorreremos à sua pseudominização, pelo que nunca serão desvendadas a suas verdadeiras identidades. Tal procedimento será utilizado, quer para os contextos em que desenvolvemos os nossos estágios, quer para com todos os alunos e agentes educativos que tivemos o gosto de acompanhar.

# Capítulo I



## Enquadramento Teórico

1. Arte, Educação pela Arte e o lugar das Expressões
  - 1.1. A Criança e a sua Expressão Plástica
  - 1.2. A Criança e a sua Expressão Dramática
  - 1.3. A Criança e a sua Expressão Musical
  - 1.4. A Criança, a sua Expressão Físico-Motora e a Dança
2. As Expressões e os seus Contextos de Aprendizagem



## **1. Arte, Educação pela Arte e o lugar das Expressões Artísticas**

A arte é o reflexo de tudo o que pode ser sentido e expresso na vida de um ser humano. Por sua vez, e de um modo geral, a arte apresenta-se “como uma forma de linguagem criada para expressar sentimentos, emoções, comunicar ideias, história, cultura, e provocar sensações e reações no homem” (Rocha, 2014, p. 10).

Neste sentido, acredita-se que “as artes são cada vez mais importantes, para o desenvolvimento social e sentido crítico da criança e, por isso, deverão estar presentes na educação” (Funenga, 2016, p. 3). Além disso, em concordância com Funenga, Félix (2018) também defende que, a vida da arte torna-se essencial para o desenvolvimento da criança, nos mais distintos níveis, tanto na educação como no entretenimento, estimulando a autoestima e a autoexpressão, e promovendo também a criatividade e a imaginação.

Nesta ordem de ideias, e ainda de acordo com Funenga (2013), a fusão da arte e da educação facilita o desenvolvimento da personalidade das crianças, através das Expressões Artísticas, sendo parte de cada indivíduo o direito à educação artística. Neste sentido, realçamos os contributos de Rocha (2014), que define a Educação Artística como uma educação “atuante nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e culturais, valorizando-as de igual modo”, e defende a sua importância no desenvolvimento integral do indivíduo, na sua formação e na sua vida (p. 13).

Nos dias de hoje, independentemente de o mundo estar cada vez mais automatizado, em certa parte devido aos progressos da tecnologia, as Expressões permanecem e assumem-se essenciais à vida quotidiana, através de manifestações ao nível da plástica, da música, da dramatização e da educação físico-motora, manifestos estes existentes desde os primeiros povos, por meio da pintura, da escultura, da música, da dança, do teatro e da literatura, de entre outras manifestações de carácter artístico.

Como tem vindo a ser comprovado, as Expressões são realmente muito importantes para o desenvolvimento futuro da criança, apesar de haver educadores/as e/ou professores/as que as reconheçam e assumam como meros pretextos para a atividade lúdica. Neste particular, chegam a justificar, com a falta de tempo e de material ou com os programas curriculares extensos, a sua dificuldade em trabalhar as áreas de expressão, acabando por atribuir um maior destaque às outras áreas. Não obstante esta realidade, defendemos com Vieira (1996) que “o Ensino Artístico deve ser a expressão e o resultado

da necessidade de comunicação e de perpetuação daqueles que usam para viver os meios e as práticas consideradas artísticas” (p. 54).

Sendo a arte um pilar da educação, é de realçar que, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), esta “assume-se como uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo” (p. 141). Na verdade, desde 1986 que o documento oficial da Lei de Bases do Sistema Educativo Português evidencia distintamente a relevância das Expressões Artísticas no currículo nacional, invocando a valorização das atividades manuais, isto é, das atividades práticas.

Com tudo isso, torna-se pertinente clarificar o sentido do termo “expressão”, sendo que, de acordo com Sousa (2000), esta define-se como “um fenómeno individual, inconsciente, produto da vida intuitiva-emocional-sentimental da pessoa e nunca, como por vezes se fala (“expressão coletiva”) um fenómeno de carácter social” (p. 84). De um modo genérico, a expressão acaba por ser uma forma de manifestação, sob diversos aspetos.

Na ótica de Antunes (2013),

as expressões podem ser livres ou espontâneas, reprodutoras ou criadoras e são uma necessidade do Homem, que desde sempre nele se manifestaram, devido à sua necessidade de comunicar com o outro e à necessidade de entender e satisfazer as suas vontades emocionais e sociais (p. 15).

Nesta ordem de ideias, a expressão, mesmo sendo visível através da pintura, da música, do movimento, do drama, ou até mesmo da escrita, “não é um espetáculo para outros, mas apenas um modo individual de escape das tensões acumuladas” (Sousa, 2000, p. 82). Assim sendo, e segundo o mesmo autor, há que realçar que, “as actividades educativas expressivas (Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, etc.), para além do seu inquestionável valor educativo, oferecem ainda algo de mais valioso, que é a sua acção homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos” (p. 82).

Durante a ação expressiva, e tal como afirma Sousa (2000), não há qualquer análise reflexiva por parte da criança que a leve a pensar em “boa” ou “má” expressão, pois esta “expressa-se pelo prazer que isso lhe dá e pela necessidade que tem de se expressar, tal como respira porque tem necessidade de respirar sem que alguém se preocupe em fazer qualquer juízo sobre isso” (pp. 83-84). Assim sendo, defendemos com Sousa (2000) que é da responsabilidade do adulto “ajudar a desinibir a expressividade e não aumentar a inibição” (p. 85).

Na perspetiva de Laranjeira (2016), há que estar ciente de que a prática artística desenvolve habilidades, competências e sensações na criança, relevantes para a sua vida, tornando-a mais crítica e criativa, sem esquecer que não bastará ser um mero expectador, mas sim um sujeito ativo participante, pois para isso as Expressões Artísticas estão presentes no currículo escolar. Nesta linha de pensamento, Funenga (2016) salienta o facto de as competências a serem desenvolvidas estarem, primordialmente, a nível do comportamento cognitivo, afetivo, expressivo, criativo e psicomotor, através da reprodução de um desenho, da escrita de um texto, de um poema, da letra de uma canção ou, até mesmo, da realização de movimentos.

Como se certifica na Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005, é objetivo da Educação Pré-Escolar “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica”; e dever do Ensino Básico “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (p. 5126).

Neste contexto, sempre que referimos as Expressões Artísticas de uma forma global, devemos ter continuamente presente a Expressão Plástica, a Expressão Musical, a Expressão Dramática e a Expressão Físico-Motora. Deste modo, uma vez mais, e de acordo com Laranjeira (2016), todas as Expressões Artísticas anteriormente mencionadas são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Contudo, cada uma, em particular, possui o seu próprio valor.

Nesta sequência, há que salientar o facto de as Expressões Artísticas permanecerem com enorme destaque, tanto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, denominando de formas distintas, mas objetivando um mesmo fim. Assim, e tal como realçam as OCEPE (2016), que reveem as que se encontravam em vigor desde 1997, as Expressões Artísticas encontram-se integradas na área de Expressão e Comunicação, apresentando como domínios: a Educação Física, que remete principalmente para a componente do desenvolvimento motor, na qual as crianças terão de ter em atenção o seu corpo, a relação com os outros e distintos espaços e materiais; e a Educação Artística, que engloba as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança.

Além disso, é importante realçar que, na Educação Pré-Escolar, as artes visuais são imprescindíveis para o desenvolvimento da motricidade fina, dado que, ainda ao abrigo das OCEPE anteriores, “o desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano

do jardim de infância, onde as crianças aprendem a manipular objetos” (ME, 1997, p. 59). Neste sentido, e em complementaridade, as novas OCEPE reforçam que, “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação”, sendo muito importante que as estas “tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos”, de modo a que possam experienciar diversas manipulações, com vista ao progresso na motricidade fina (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49).

Em contrapartida, na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), as Expressões Artísticas estão organizadas distributivamente em Expressão e Educação Físico-Motora, em Expressão e Educação Musical, em Expressão e Educação Dramática e em Expressão e Educação Plástica, apresentando cada uma delas determinados princípios orientadores, que funcionam como guias para os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

### **1.1. A Criança e a sua Expressão Plástica**

Assim, e no que diz respeito à **Expressão Plástica**, denominada de Artes Visuais no contexto curricular da Educação Pré-Escolar e de Educação e Expressão Plástica no contexto curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta inicia-se com a manipulação de materiais, formas e cores, pela prática do desenho, do recorte, da colagem, da pintura, da impressão e da modelagem, de modo a motivar a imaginação e a criatividade, desenvolvendo o sentido estético.

Há que salientar que, os/as educadores/as e/ou professores/as têm um papel fundamental neste campo, dado que, têm o dever de estimular e difundir novas experiências, através da realização de visitas, proporcionando o contacto com o meio, atuando como orientadores, disponibilizando recursos e criando condições favoráveis à expressão livre e criativa da criança.

Ainda neste particular, é importante evidenciar que, segundo as OCEPE, “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49). Com o mesmo fim, o Programa do 1.º Ciclo realça que “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui

para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual” (ME, 2004, p. 89).

Como previsto, o campo da Expressão Plástica abrange uma série de vertentes, que são visíveis pelas suas distintas técnicas. De entre as mesmas, encontramos o **desenho**, definindo, segundo Sousa (2003), como “uma atividade independente da pintura, constituindo a forma mais natural e elementar da expressão plástica da criança” (p. 195). De acordo com o mesmo autor, “os desenhos da criança são uma forma de aprendizagem, não podendo por isso ser considerados como formas de arte”, aspeto reforçado com estudos efetuados sobre a evolução dos desenhos infantis, entendidos, não como «obras de arte», mas como “o reflexo dos sentimentos e pensamentos da criança” (pp. 194-195).

Tendo em conta a evolução dos desenhos infantis, para Telmo (1994), “os estádios de Lowenfeld podem ser estudados em paralelo com os estádios de desenvolvimento cognitivo definidos por Jean Piaget”, podendo haver, na prática, “uma sobreposição de estádio para estádio” pois as crianças poderão voltar a um estádio anterior, consoante as suas necessidades (p. 19).

Assim sendo, e de acordo com um quadro comparativo entre os estádios preconizados por Lowenfeld e os estádios de desenvolvimento defendidos por Piaget, criado por Cohen e Gainer (1984, citado por Telmo, 1994):

- 1) na faixa etária dos 0 aos 2 anos de idade, Piaget define o “Estádio Sensorio-motor”, tendo em conta o desenvolvimento cognitivo da criança. Esta mesma etapa é definida por Lowenfeld como o primeiro estádio de desenvolvimento gráfico, descrevendo-a como aquela em que se inicia a Expressão Plástica, numa altura em que os sentidos entram em contacto com o meio ambiente e a criança reage a essas experiências sensoriais;
- 2) a faixa etária que medeia os 2 e os 4 anos de idade é definida por Piaget como “Função Simbólica” e decorre numa altura em que as crianças realizam garatuja. Por este mesmo motivo, e considerando estes primeiros ensaios gráficos das crianças, Lowenfeld chama-lhe o estádio da “Garatuja”;
- 3) dos 4 aos 7 anos de idade, a criança atravessa um período de desenvolvimento, designado por Piaget de “Pensamento Intuitivo”. No que respeita ao seu desenvolvimento gráfico, e porque os traços e as formas desenhadas pelas crianças começam a ganhar outros contornos, Lowenfeld designa esta etapa de “Estádio Pré-esquemático”;

- 4) a faixa etária seguinte, dos 7 aos 11 anos de idade, é designada por Piaget por “Operações Concretas”. Para este mesmo período, e porque os desenhos das crianças ganham em detalhes e pormenores, nos traços, nas formas e nas cores, numa primeira fase (dos 7 aos 9 anos) usando sempre o mesmo esquema e numa segunda fase (dos 9 aos 12 anos) com maior riqueza em pormenores, a distinção nítida entre sexos e o uso da cor mediante as suas experiências subjetivas, Lowenfeld define dois estádios, o “Esquemático” e o do “Realismo Crescente”, respetivamente;
- 5) numa última etapa, dos 12 aos 15 anos de idade, o desenvolvimento cognitivo da criança é marcado pelo aparecimento de “Operações Formais”, nome que Piaget atribui ao estádio que corresponde a esta faixa etária. No que respeita ao seu desenvolvimento gráfico, considerando a atenção visual às mudanças de movimento introduzidas através do movimento ou da atmosfera, bem como a mudança da cor na sua natureza relacionada com distância ou com um estado particular de humor, Lowenfeld considera que a criança atravessa o estádio “Pseudo-Naturalista”.

Uma outra técnica destacada no cenário da Expressão Plástica é a **pintura**, que consiste numa “forma de arte em que o artista concebe a decoração de uma superfície com pigmentos coloridos e com o auxílio de processos técnicos diversos” (Sousa, 2003, p. 225). Neste particular, o autor salienta que “se nas artes na educação interessa dar-se a conhecer as obras dos grandes pintores, na educação pela arte não interessa a pintura, mas a criança”, isto é, as pinturas das crianças interessam apenas como método educacional, indo ao encontro das suas necessidades criativas e expressando os seus sentimentos (Sousa, 2003, p. 228).

Também, as crianças apostam imenso na prática da **modelagem**, que se baseia no “ato de dar forma a qualquer matéria plástica, isto é, qualquer matéria que mantenha a forma que se lhe dá” (Sousa, 2003, p. 255). Nesta técnica, além de estabelecerem um contacto com diversos géneros de materiais modelares, têm a possibilidade de trabalhar a motricidade, através dos movimentos provocados nos materiais de modelagem.

Um excelente aliado da modelagem é o **recorte**, tendo em conta que ambos são verdadeiramente úteis para o predomínio da motricidade fina o que, em termos científicos e empíricos, os torna fundamentais para o desenvolvimento das crianças, conduzindo-as a um maior à-vontade e revelando uma maior capacidade na execução de distintas atividades manipulativas.

Por fim, realçamos ainda a técnica da **gravura**, que “consiste em gravar, escavando, um desenho” (Sousa, 2003, p. 289), que apesar de não ser tão usual em ambiente escolar, acaba por ser uma aposta favorável e diversificada para que as crianças possam diversificar o seu conhecimento em relação às técnicas desta área de expressão.

## 1.2. A Criança e a sua Expressão Dramática

Relativamente à área da **Expressão Dramática**, esta é definida como Jogo Dramático/Teatro na Educação Pré-Escolar e de Expressão e Educação Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O seu desenvolvimento no cenário educacional promove o desenvolvimento da expressão corporal, da imaginação e da capacidade de resolução de problemas. Além disso, nestas circunstâncias, a utilização de objetos, do espaço, da voz e do corpo, muitas vezes em jogos dramáticos, facilita a compreensão e interpretação da criança, aumenta a visão da mesma em relação ao que se encontra à sua volta, favorecendo a partilha com os outros.

De acordo com as OCEPE, “a observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 53). No mesmo sentido, estando presente no Programa do 1.º Ciclo, há a realçar que as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objeto, de situações imaginárias, bem como a organização de jogos dramáticos permitem que as crianças e/ou os/as alunos/as desenvolvam capacidade de resolução de problemas, numa determinada ação, normalmente relativas ao seu dia-a-dia (ME, 2004).

Nesta linha de ideias, defendemos com Leenhardt (1997) que “todas as formas de expressão são propostas à criança, através da improvisação verbal, gestual, corporal, musical ou até mesmo plástica, se levarmos a elaboração da representação até ao seu ambiente sonoro ou decorativo” (p. 37).

Desde o momento em que a criança começa a imitar, podemos considerar que convoca competências da Expressão Dramática, aspeto que, na ótica de Sousa (2003), acaba por funcionar como “uma atividade natural e espontânea da criança a que ela se entrega em qualquer momento e em qualquer situação, abstraindo-se totalmente do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação” (p. 22). Além disso e, de acordo com o mesmo autor, “a expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação”, tendo como principal intuito “a expressão, ou seja, o estimular da criança para que expresse livremente todos os seus sentimentos,

desejos e tensões interiores”, girando tudo à volta do jogo de imitação, informalmente conhecido como o jogo do faz-de-conta (p. 33).

Para as crianças, o brincar de faz-de-conta acaba por ser um jogo muitas vezes considerado, única e exclusivamente, uma atividade lúdica, chegando até a negar a existência de uma ponte com o drama teatral (Sousa, 2003). Mais tarde, considerando como elementos essenciais na educação os jogos de imitação e os jogos dramáticos, foi delineada uma sequência de fases, consoante a capacidade de imitação e representação, tendo em conta a faixa etária das crianças, demarcando um caminho entre o jogo simbólico e o jogo dramático, ou seja, entre o jogo de imitação e/ou do faz-de-conta e um jogo mais orientado, que permite às crianças vivenciarem situações do quotidiano.

Todas estas tipologias de jogos convocam competências específicas da área da Expressão Dramática, assim como a utilização de suportes de expressão, muito úteis para o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças. Tal como defendem as OCEPE, “a disponibilidade de objetos (fantoques de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 52). Para além disso, existem diversos recursos que podem ser utilizados, de entre os quais: “teatro de sombras (projetar o corpo, as mãos ou silhuetas), teatro de papel (cartões ou rolos com ilustrações como suporte para contar histórias), teatro de objetos (utilização de objetos da vida corrente, com um simbolismo diferente da sua função)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp. 52-53).

Nesta ordem de ideias, e em conclusão, interessa-nos ainda realçar que, “estes suportes e técnicas, que as crianças poderão utilizar em jogos dramáticos da sua iniciativa, podem de igual modo ser usados para criação conjunta com o apoio do educador, de pequenos diálogos, histórias, etc., que, eventualmente, são escritos para serem retomados e aperfeiçoados” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 53).

### **1.3. A Criança e a sua Expressão Musical**

No que concerne à área de **Expressão Musical**, designada de Música na Educação Pré-Escolar e de Educação e Expressão Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta tem como objetivo principal desenvolver diversas potencialidades musicais, através do movimento corporal, naturalmente ou por meio de jogos de roda e/ou danças, sem esquecer os instrumentos musicais e a voz, primeiro instrumento das crianças. Tudo isso

facultará à criança uma hipótese de expressão e criação, despertando-a para os sons que a rodeiam.

A música, além de ser uma “arte única”, também “é uma das artes mais antigas praticadas pelo Homem” (Vilão, 2010, pp. 6-7). Segundo o mesmo autor, uma das ofertas mais distintas da música é a presente capacidade de união entre as pessoas. Além disso, sendo a música vista como uma experiência de vida, “promove o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança” (Leiderfarb, 2018, p. 215).

Neste contexto, é importante reconhecer que, “a música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer o bem-estar da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 54). Além disso, há que ter em atenção que, “o contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 56). Um conselho adiantado pelo Programa do 1.º Ciclo sugere que “a experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através de actividades lúdicas”, dado que através do lúdico as crianças ganharão experiências e/ou vivências musicais (ME, 2004, p. 67).

Nesta ordem de ideias, evidenciamos ainda o facto de esta área estar instintivamente ligada à linguagem e comunicação, pois, desde cedo, e de acordo com Rodrigues e Rodrigues (2014), “as atividades musicais na infância, como as canções de embalar e os jogos musicais, têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades de atenção e comunicação” (p. 47). Assim entendida, “a essência da educação musical reside numa participação musical e educativa, numa experiência de ensino e aprendizagem, que se deseja enriquecedora para todos” (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p. 82).

Tal como vimos no contexto da área da Expressão Dramática, que se desenvolve recorrendo ao uso de suportes de expressão, também a Expressão Musical poderá servir-se de determinados recursos, dos quais destacamos os instrumentos musicais. Neste particular, é importante estarmos cientes que “nem todos os objetos que produzem som são considerados instrumentos musicais”, pois “apenas aqueles cuja duração, intensidade e timbre podemos controlar são assim designados” (Vilão, 2010, p. 45). A partir daí, a interpretação feita aos instrumentos musicais faz com que estes sejam agrupados em famílias, de acordo com o som produzido. Assim sendo, e de acordo com Vilão (2010), existe a família das cordas, da qual fazem parte os cordofones (som produzido por uma corda tensa); a família das madeiras, da qual fazem parte os aerofones (o som é produzido

por uma pressão de ar no próprio instrumento); a família dos metais, da qual também fazem parte os aerofones; a família da percussão, da qual fazem parte os membranofones (som produzido por uma membrana esticada); havendo também os idiofones (som produzido pelo próprio corpo do instrumento) e os electrofones.

#### **1.4. A Criança, a sua Expressão Físico-Motora e a Dança**

Seguindo uma lógica semelhante à que adotámos para as restantes áreas de expressão, abordaremos agora a área da **Expressão Físico-Motora**. A natureza curricular desta área remete-nos para o desenvolvimento da atividade física, promotora de práticas concretas de movimento corporal, também facilitadoras da interação social da criança.

Em termos de história, desde os tempos primitivos, tal como afirma Rodrigues (2010), que “a prática de atividade física foi uma constante do comportamento humano”, a partir do momento em que o homem “sentiu necessidade de caçar, lutar ou fugir do perigo” (p. 8). Dada a sua assumida importância, a atividade física passou a fazer parte integrante da componente curricular da escola e, assim sendo, passou a ser da “responsabilidade da escola não só orientar os nossos jovens para uma atividade profissional, como também para a aquisição de valores, atitudes e hábitos que garantam um estilo de vida aliado ao bem-estar físico, mental e social” (Rodrigues, 2010, p. 4).

A este respeito, as OCEPE reforçam que “o corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 43). Assim sendo, no jardim de infância, a Educação Física deverá encarregar-se de

proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp. 43-44).

Nesta ordem de ideias, e considerando os pressupostos do Programa do 1.º Ciclo, sublinhamos que, “os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1.º Ciclo”, porém, “a falta de

atividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis” (ME, 2004, p. 35).

Neste contexto, há ainda a salvaguardar que o domínio da Educação Física se encontra também relacionado com a área da Formação Pessoal e Social, uma vez que promove o desenvolvimento da autonomia e das relações sociais.

Ao resultado da fusão da educação física com a Expressão Musical dá-se o nome de dança. Segundo o Programa do 1.º Ciclo, consiste em “combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais” (ME, 2004, p. 57). Ainda, na educação infantil, as OCEPE destacam o facto de a dança ser vista “como uma forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo”, estando “ligada ao teatro, à música e à educação motora”, favorecendo “o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 57).

Além disso, há a referir que, na ótica de Laranjeira (2016), a Dança, componente integrante da Expressão Físico-Motora, não nos remete apenas para algo específico, como coreografias e/ou competições, mas principalmente para algo muito mais simples, isto é, demonstrações de movimentos com o corpo como saltar, correr, entre outros, única e exclusivamente por diversão. Em ambiente escolar, esta deverá ser vista como uma atividade voluntária, livre e pessoal, objetivando a expressão das emoções, bem como a aquisição de competências, designadamente no âmbito do relacionamento com o outro, do sentido de ritmo, do desenvolvimento da flexibilidade e da motricidade fina e grossa, da noção de espaço e de tempo e, acima de tudo, do desenvolvimento da sua personalidade. Sendo assim, esta área é igualmente importante para o desenvolvimento da criança, seja ela mais focada na Expressão Físico-Motora, na sua globalidade, ou mais especificamente na Dança. Nesta ordem de ideias, é importante realçar que, tal como mencionámos anteriormente, a motricidade fina também tem um papel imprescindível no contexto da atividade física, para além da prática das artes visuais.

Outra componente desta área que não podemos deixar de realçar é, pela sua vertente educacional e lúdica, o jogo. Tanto em ambiente escolar como em ambiente não escolar, os jogos sempre estiveram presentes na vida das crianças, marcando a educação físico-motora como “uma excelente forma de diversão” (Rodrigues, 2010, p. 36). Além disso, e

de acordo com o mesmo autor, com o jogo, as crianças aprendem a relacionar-se umas com as outras, aceitando e respeitando a personalidade de cada um.

Segundo o mesmo autor, existem dois tipos de jogos: os jogos tradicionais, que são jogos que “foram sendo transmitidos ao longo de gerações”; e os jogos desportivos coletivos, que são jogos que possuem regras, sendo orientados por um/a educador/a e/ou professor/a (Rodrigues, 2010, p. 36).

Apesar da importância das várias áreas de expressão aqui assumida, temos consciência que, no cenário educacional, nem sempre são assumidas e valorizadas com o devido e merecido reconhecimento. Tal como se tem vindo a comprovar em estudos integrados em trabalhos semelhantes ao nosso (Sousa, 2014; Rodrigues, 2014; Medeiros, 2017; Medeiros, 2018; Marques, 2018; Travassos, 2018), o reconhecimento e valorização das Expressões Artísticas continua parcialmente inexistente, uma vez que estas áreas, apesar de pertencerem ao currículo, tendem a não ser consideradas como parte integrante do mesmo, acabando a escola por dar prioridade às outras áreas entendidas como mais cognitivas. Se no contexto da Educação Pré-Escolar este cenário ainda nos parece ser mais favorável, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por constrangimentos vários, que se prendem essencialmente com a real extensão dos Programas, sobretudo ao nível das áreas da Matemática e do Português, com a falta de recursos adequados, a assumida falta de formação ou, tão somente, de “jeito” para assumir a sua abordagem, quase sempre associada exclusivamente a momentos festivos ou datas comemorativas, estamos longe daquele que seria o seu contexto ideal de exploração.

## **2. A Expressões e os seus Contextos de Aprendizagem**

Feita uma abordagem ao cenário curricular da Educação Artística, na qual procurámos dar conta dos pressupostos gerais de cada uma das áreas de expressão, interessa-nos agora aprofundar, um pouco mais, aqueles que são os lugares em que as mesmas se desenvolvem, até porque muito deste desenvolvimento poderá acontecer fora da escola, em contextos não formais ou até mesmo informais de aprendizagem.

Enquanto que o ensino formal se baseia num processo no qual ocorrem momentos de aprendizagem, num ambiente institucionalizado, isto é, numa escola, o ensino informal assenta num modo de aprendizagem adquirida por meio de experiências e interações de natureza vária, sejam elas familiares e/ou sociais. O ensino não formal é defendido por Gohn (2006) como sendo um processo no qual se aprende no dia-a-dia, através da partilha de práticas, em equipa e em diversos espaços. Nesta ordem de ideias, “é importante

clarificar que na educação informal, os processos educativos acontecem sem qualquer intencionalidade, já na Educação Formal e Não Formal, os processos educativos são diferenciados e específicos” (Matias, 2013, p. 14).

Nesta ordem de ideias, e no que à abordagem às áreas de expressão diz respeito, não podemos deixar de realçar as potencialidades de uma união entre estas duas esferas, o ensino formal e o não formal pois, tal como afirma Meura (2011), essa ligação torna-se relevante, principalmente para os alunos, visto que terão maior facilidade em conhecer novas formas de arte, novos lugares e, até mesmo, novos artistas.

Apesar de a educação não formal ser considerada, de acordo com Pinto (2005, citado por Matias, 2013, p. 17), como aquela que acontece “fora da escola”, segundo Quadra e D’ávila (2016), o ensino não formal surge indiscutivelmente para complementar o ensino formal, distinguindo-se deste, sobretudo, por ser implementado em contextos de exploração dinâmicos e divertidos, convocando as emoções e as motivações das crianças.

Há que salientar ainda que, nesse tipo de ensino, “existe uma maior liberdade para ensinar e aprender, o que facilita o atendimento às necessidades individuais, que são naturais de cada ser humano” (Quadra e D’ávila, 2016, pp. 22-23). Neste particular, Matias (2013) reforça esta mesma opinião adiantando que tal contexto de educação, que acontece “para lá da porta da escola”, tem como dever “complementar a Educação Formal (escolar), uma vez que esta não preenche todos os domínios da educação, nem atende às necessidades do mundo atual” (Matias, 2013, p. 18). Ainda na ótica do mesmo autor, o “propósito não é questionar o papel da escola como Ensino Formal, mas sim repensar na Educação Não Formal e na pedagogia que ultrapassa as funções tradicionais atribuídas à escola” (Matias, 2013, p. 4).

Considerando que a instrução, além de advir do ambiente escolar, também se desenvolve, em grande parte, em ambientes extraescolares, seja no seio da família ou noutras vivências sociais ou culturais, associadas à pertença a grupos ou associações de carácter lúdico, desportivo ou artístico, através de brincadeiras e jogos infantis ou outras experiências igualmente enriquecedoras, as crianças têm a possibilidade de realizar aprendizagens significativas.

Para Condessa e Fialho (2010), tais experiências assumem-se como muito importantes no desenvolvimento das crianças e devem ser valorizadas pelo seu potencial lúdico, mas também cultural, até porque, na sua maioria, as brincadeiras realizadas “estão associadas a situações da vida quotidiana” e, em muitos casos, associam-se a

demonstrações relacionadas com a imitação de atividades observadas na sociedade (p. 12). Neste sentido salientam ainda que,

pela (re)descoberta do potencial pedagógico do património da cultura do brincar, encontrado nas actividades lúdicas tradicionais mais lembradas, se podem potenciar inúmeras e significativas aprendizagens das crianças, nos diferentes domínios das expressões artísticas – oral, musical, corporal e dramática –, mas numa dinâmica que a interação com a sociedade actual suscita (Condessa & Fialho, 2010, p. 14).

Enfatizamos este contexto até porque, em tempos, o tipo de ensino que predominava, além do ensino formal, era sem dúvida o ensino informal, uma vez que, por nossa própria experiência, após o período escolar, a maioria das crianças deslocava-se para a casa dos avós, e eram eles que mantinham um especial cuidado na sua educação, ensinando e partilhando imensas experiências e histórias de vida, que nos faziam refletir sobre o modo de nos relacionarmos uns com os outros na escola, além dos muitos conteúdos e práticas experimentadas, sem nunca menosprezar a autonomia, capacidade adquirida ao longo do tempo, a partir dos variados desafios com que nos deparávamos.

Atualmente, com os avós e/ou família com cada vez menos disponibilidade, as crianças acabam por ser colocadas em instituições de ocupação dos tempos livres, ou em instituições e/ou associações desportivas e/ou artísticas. Neste sentido, diminui o importante contacto com o potencial de experiências e saberes que passavam de geração em geração, mas reforça-se o contacto com outros pares, bem como o desenvolvimento motor e socio afetivo da criança.

Nesta linha de pensamento, Condessa e Fialho (2010) alertam para o contexto em causa, lembrando que,

com os novos e exigentes desafios colocados às famílias de hoje, em que ambos os pais exercem uma atividade profissional, os irmãos são cada vez mais raros, o convívio com os avós é feito esporadicamente, nas rápidas visitas de fim-de-semana aos lares de terceira idade, e os mais pequenos vêm-se empurrados para diferentes cenários lúdicos (p. 11).

Ao longo dos tempos, nas nossas ilhas, a cultura artística foi-se tornando cada vez mais evidente, incluindo o contexto privilegiado da educação artística que acontece fora da escola, em contextos de ensino não formal. Numa altura em que cada vez mais casais trabalham a tempo inteiro fora de casa, torna-se necessário encontrar cenários alternativos para a guarda e acompanhamento dos filhos na sua ausência.

Em resposta a esta necessidade, muitas são as entidades que funcionam como contextos e lugares de aprendizagem, muitos deles no contexto das expressões artísticas.

Além disso, o contexto social faz com que as crianças tenham mais interesse por participar em tais atividades, diversificadas e de fácil acesso, ou para acompanhar os colegas, ou para entrar em competição, ou ainda, tão somente para se divertirem e abstraírem dos contornos apertados do ensino formal, dos pesados programas curriculares que ocupam grande parte dos seus dias, na escola, nas explicações fora da escola, no estudo em casa. Tal contexto convida-a a procurar contextos alternativos onde lhe seja possível brincar, rir alto, correr e saltar, extravasar a sua natural energia, contextos onde possa explorar e tirar o máximo partido da sua atividade física, onde possa aprender a tocar m instrumento musical, onde consiga desafiar a sua timidez numa peça de teatro, onde possa usar cores e tintar para pintar os seus dias cinzentos.

Estes cenários lúdico-expressivos alternativos estão disponíveis e podem ser oferecidos em inúmeras instituições, associações, clubes desportivos, ou outros grupos como o folclore, a música filarmónica ou até mesmo ao escutismo.

No caso deste último, fundado por Baden-Powell, por muitos reconhecido como um dos grandes responsáveis pela introdução da Expressão Dramática no ensino (Sousa, 2003), deparamo-nos com um cenário bastante semelhante aos anteriores, com inúmeras potencialidades no que respeita ao desenvolvimento de competências expressivas nas novas gerações, que crescem em “florestas de betão” cada vez mais privadas de brincar ou desenvolver atividades lúdicas ao ar livre.

Bastante rica em manifestações culturais desta natureza, a nossa Região é por excelência uma das regiões do país com um maior número de filarmónicas por número de habitantes, os grupos folclóricos são cada vez mais convocados para eventos culturais e turísticos e a música e a dança, que são também cada vez mais recorrentes em programas televisivos de entretenimento, fazem escola nestes contextos.

Aproveitando estes contextos, em jeito de síntese, defendemos com Martias (2013) que “a Educação Não Formal deve ser reconhecida e valorizada, de forma a que esta se torne um complemento da Educação Formal” e “mais do que um espaço/campo educacional ou uma atividade, a Educação Não Formal deverá ser reconhecida como parte integrante da Educação Formal, como um setor de educação completo, heterogéneo e dinâmico” (p. 20).

# Capítulo II



**Estágio Pedagógico na  
Educação Pré-Escolar**

## 2. Práticas Educativas em Contexto da Educação Pré-Escolar

### 2.1. Características dos contextos de intervenção

2.1.1. O meio

2.1.2. A escola

2.1.3. A sala de atividades e a rotina

2.1.3.1. A organização do espaço

2.1.3.2. A organização do tempo – rotina

2.1.4. O grupo de crianças

### 2.2. A Ação Educativa no contexto da Educação Pré-Escolar

#### 2.2.1. As Expressões Artísticas em contexto de estágio pedagógico

2.2.1.1. Quando um recurso convoca as Expressões

2.2.1.2. Quando a Expressão é convocada nas festividades

2.2.1.3. Quando os projetos em Expressões trespassam a sala de atividades



O presente capítulo destina-se à análise e reflexão acerca das práticas que foram desenvolvidas no decorrer do Estágio Pedagógico I, realizado em contexto da Educação Pré-Escolar.

Num primeiro momento, iremos apresentar a caracterização dos contextos, nomeadamente do meio, da escola, da sala de atividades, bem como do grupo de crianças, evidenciando as suas características gerais. Para a descrição da caracterização de todos os contextos referidos anteriormente, foi feita uma análise a alguns documentos da escola, designadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Escola (PCE). Além disso, também explorámos o Plano Anual de Atividades (PAA) e os processos individuais das crianças, bem como a observação direta realizada ao longo do estágio. Com toda esta informação foi-nos possível compor um Projeto Formativo Individual (PFI), elaborado no início do Estágio, o qual foi fundamental para a concretização deste percurso, facilitando a adaptação efetuada no ambiente educativo onde iríamos intervir.

Numa fase seguinte, apresentaremos o conjunto das atividades dinamizadas ao longo da nossa prática pedagógica, desenvolvida na Educação Pré-Escolar, as quais serão acompanhadas por uma análise reflexiva, consequente das sequências didáticas e das nossas avaliações, elaboradas em cada semana de intervenção. Para isso, seguimos o documento norteador das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

## **2. Práticas Educativas em contexto da Educação Pré-Escolar**

### **2.1. Características dos contextos de intervenção**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) salientam que “as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” e, ainda, que “a organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 21). Por sua vez, esta ótica, de acordo com as OCEPE, defende que o desenvolvimento humano advém de um modo de inter-relação entre o indivíduo e o meio, existindo uma mútua influência entre ambos. Neste sentido, é importante ressaltar a ideia de que a abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos,

tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 22).

### **2.1.1. O meio**

A escola onde decorreu o Estágio Pedagógico I localizava-se numa freguesia situada na costa sul da ilha de São Miguel, inserida no concelho de Ponta Delgada.

Esta área abrangia uma zona produtiva no que diz respeito à agropecuária, onde se encontrava a maior “bacia leiteira” da ilha de São Miguel. Neste setor deparámo-nos com uma população que trabalhava, em grande parte, neste setor de atividade, havendo também cidadãos que tinham de se deslocar até à cidade mais próxima, exercendo funções no comércio, na indústria e na prestação de outros serviços.

Ao longo do tempo, houve um favorável progresso nesta zona, a nível oficial (serralharias, mecânica), industrial (lacticínios, construção civil), comercial (supermercados e outras lojas de comércio) e em outros serviços (unidade de saúde, bancos, seguradoras, posto dos CTT, RIAC). Além disso, ao nível cultural, conseguimos encontrar uma Associação Cultural de Juventude, um Grupo de Escuteiros, uma Banda Filarmónica, uma Casa do Povo, um Grupo Desportivo, um Grupo Folclórico e um Grupo Coral, aspetos do meio que funcionam, não apenas como formas de enriquecimento cultural daquela localidade, mas também, na linha dos contextos que explorámos no nosso enquadramento teórico, como potenciais contextos não formais e informais de aprendizagem, muito particularmente no que respeita àqueles que convocam a exploração das áreas de expressão.

Um dos princípios orientadores desse estabelecimento de ensino era desenvolver e manter parceria entre a escola e a comunidade, nomeadamente com autarquias, centros de saúde, movimentos associativos, empresas e outras entidades da comunidade, às quais demos algum enfoque, bem como com associações culturais, desportivas e/ou recreativas.

Apesar de todos estes locais terem estado disponíveis para uma possível ação educativa no decorrer do nosso estágio, a maioria destes espaços não foram por nós explorados, devido à falta de oportunidade.

### **2.1.2. A escola**

Esta unidade de ensino integrava a Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA), na sequência da Educação de Surdos, com o principal objetivo de:

aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas de aprendizagem associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar, de acordo com o artigo 51, ponto n.º 1, da Portaria n.º 75/2014, de 18 de novembro (Projeto Curricular de Escola, 2018, p. 17).

Neste sentido, há a salientar que, uma vez que a escola continha diversos alunos com deficiência auditiva, coube à mesma oferecer a todas as crianças a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, num período semanal de quarenta e cinco minutos, com maior frequência no período da manhã, para as crianças da Educação Pré-Escolar.

Por outro lado, também existia um Centro de Atividades de Tempos Livres, com horário corrente pós-laboral, que decorria num edifício pré-fabricado.

O estabelecimento era composto por quatro blocos, funcionando num edifício pré-fabricado. No conjunto desses blocos existiam quatro salas de Educação Pré-Escolar, encontrando-se apenas três delas ativas; dez salas de aula, sendo oito destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas ao apoio educativo. Havia ainda um ginásio; um gabinete; dois refeitórios; uma cozinha; treze casas de banho destinadas aos alunos, aos professores e aos auxiliares; cinco arrecadações e um campo de jogos.

Além disso, de acordo com o Projeto Educativo da Escola, a mesma não apresentava equipamento informático para compor uma sala, biblioteca, sala de professores, polivalente, nem parque infantil. Todavia, todas as salas da Educação Pré-Escolar possuíam um computador e um projetor, incluindo as salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, apenas existia uma impressora no bloco onde se situava a sala de Educação Pré-Escolar na qual decorreu o Estágio Pedagógico I.

Quanto à sua componente humana, a escola apresentava um total de cento e oitenta e oito alunos, entre os quais, cinquenta e duas crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e cento e trinta e seis alunos inscritos no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito ao pessoal docente, a escola integrava três Educadoras, oito Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um professor a acompanhar uma turma com um Projeto Curricular Adaptado, uma Educadora de Educação Especial, uma Educadora de Dificuldades de Aprendizagem, uma Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação e uma Psicóloga. Em relação ao pessoal não docente, a escola possuía um total de cinco Auxiliares de Ação Educativa.

### **2.1.3. A sala de atividades e a rotina**

A sala onde decorreu o Estágio Pedagógico I, lugar onde as crianças passavam a maior parte do tempo, encontrava-se no rés-do-chão de um dos edifícios da escola, em frente a uma outra sala de Educação Pré-Escolar. Apresentava um espaço favorável, com cerca de 48 m<sup>2</sup>, acolhedor e muito bem organizado, contendo três janelas grandes com ligação ao exterior, facilitando assim a entrada de luz para a sala, de forma a poupar energia elétrica, o que proporcionava também um bom arejamento da mesma.

#### **2.1.3.1. A organização do espaço**

O espaço estava organizado em nove áreas de trabalho distintas, nomeadamente a área da ciência, a área da casa das bonecas, a área da pintura e modelagem, a área da biblioteca, a área da linguagem escrita, a área dos desenhos e colagem, a área do computador, a área da matemática e a área dos jogos do tapete. Cada área estava identificada com a respetiva designação, ilustrada com uma fotografia alusiva às atividades a desenvolver. Cada área tinha ainda um dístico próprio, que continha o número total de crianças que podiam ocupar aquele espaço, contribuindo assim para um ambiente harmonioso.

Por outro lado, há que salientar o facto de a sala estar abundante e devidamente equipada ao nível de recursos, materiais e instrumentos, distribuídos por todas as áreas de trabalho, encontrando-se também alguns organizados em armários. Além disso, em todos os materiais era feita uma etiquetagem, preferencialmente identificável pelas crianças. A título de exemplo, os jogos estavam etiquetados com figuras geométricas com diferentes cores.

Ao entrarmos na sala deparávamo-nos com a zona do tapete, onde era realizado o momento do acolhimento matinal, o registo do plano diário, momentos de relaxamento, momentos de discussão e avaliação e momentos de atividades em grande grupo. A parede acima do tapete estava preenchida com um quadro de cortiça, onde eram afixados todos os quadros de registo, designadamente o quadro das presenças, o quadro do tempo, o quadro das ideias de trabalhos/projetos, o das tarefas, o das atividades nas áreas da sala, o plano diário, bem como a agenda semanal.

Do lado direito do tapete, junto à porta, encontrámos uma estante com gavetas, sítio onde as crianças guardavam os seus trabalhos. A seguir situava-se a área da ciência com alguns materiais adotados para a realização de experiências. Também encontrámos

recipientes de ecopontos, um conjunto de cadernos de registo, que mencionavam o que já sabiam e o que aprendiam das experiências realizadas, uma representação de um globo terrestre e um peixe de estimação.

A área da casa das bonecas encontrava-se delimitada por um biombo. Esta divisão da sala caracterizava-se pela abundância de materiais e objetos variados, desde o mobiliário completo, isto é, frigorífico, lava-louças, fogão e forno, armários, mesa e bancos, cama e guarda-roupa, até à diversidade do conteúdo, ou seja, talheres, louça, bonecas, telefone, telemóvel e lista telefónica, carro de supermercado, mesa e ferro de engomar e, até mesmo, diversas roupas e acessórios. O trabalho realizado nesta área tinha como objetivo desenvolver nas crianças a reação motora correspondente aos estímulos e aos estatutos sociais, através da socialização entre eles, bem como o desenvolvimento da linguagem e a independência, por meio da imitação.

No domínio das Expressões Artísticas, tanto a área da pintura e modelagem, como a área dos desenhos e colagem, funcionavam de acordo com os recursos materiais, comprados e/ou reciclados, que estavam disponíveis na sala, dispostos em caixas devidamente etiquetadas nos armários situados no fundo da sala. É importante realçar o facto de a variedade de todos estes materiais exigir “uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49). Nesta zona, as crianças também tinham à sua disposição aventais e/ou bibes, como também um lavatório. Há a realçar que, nesta área, era fundamental que houvesse uma progressão na linguagem artística, apesar de implicar “um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 47).

O espaço da biblioteca encontrava-se delimitado num dos cantos da sala, com um tapete, almofadas e uma cadeira, o que o tornava mais acolhedor e confortável para a prática da leitura. Nesta área, além da imensa variedade de livros devidamente organizados, também pudemos verificar projetos que foram efetuados no âmbito da leitura. Esta era uma zona que possibilitava a estimulação das crianças, no que diz respeito à concentração, à aquisição do gosto pelos livros e pela leitura, à imaginação, à comunicação, desenvolvendo a sua linguagem e vocabulário.

A zona da linguagem escrita continha várias caixas de cartão, com diversos exercícios acerca das funcionalidades da linguagem escrita. Esta, por sua vez, era mais

frequentada por crianças com idades entre os cinco e os seis anos, uma vez que, é nestas idades que as crianças possuem uma maior consciência linguística. Tal como podemos verificar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “quando as crianças apresentam algum domínio dos aspetos associados à comunicação, vão também, paralelamente, começando a desenvolver uma outra vertente, relacionada com a tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza” e, então, passam “a tomar a língua como objeto de reflexão, apercebendo-se gradualmente dos vários elementos que a constituem, das suas relações, de convenções a eles associados, de regularidades e/ou irregularidades e das suas especificidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 61).

Entre a área da linguagem escrita e a área da matemática estava uma secretária com um computador, devidamente equipado com colunas. Este era utilizado em momentos de curiosidade e pesquisa, tanto por parte das crianças, como da Educadora.

Por fim, o espaço da matemática descreveu-se como uma zona abundantemente organizada, visto que, além de conter uma enorme diversidade de jogos e materiais do âmbito desta área, estes também se encontravam devidamente ordenados, de acordo com o critério e objetivo de cada jogo. Neste particular, há a salientar que, “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 75). Ainda, nesta área encontrámos quadros de cortiça que tinham como finalidade expor os trabalhos das crianças, particularmente, trabalhos desenvolvidos na área de Expressão Plástica.

### **2.1.3.2. A organização do tempo – rotina**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”, no entanto “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

Nesta sala, em especial, a rotina diária tinha por base o Movimento da Escola Moderna (MEM), que na perspetiva de Zenhas (2006), caracteriza-se como “uma pedagogia de cooperação educativa, em que alunos e professores negociam atividades e

projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades” (s. p.).

A partir das observações diretas efetuadas na escola, no espaço da sala, as crianças iniciavam o dia com um momento de acolhimento, sentadas no tapete. Neste caso em particular, uma vez que a rotina seguia o MEM, antes de partilharem as suas experiências, histórias e/ou ideias no momento do acolhimento, registavam o seu nome no quadro “Mostrar, Contar e Escrever”, de forma autónoma, ou seja, a sua participação era feita de livre e espontânea vontade. Ainda no período do acolhimento, as crianças encarregues da tarefa de registar nos quadros, eleitas de duas em duas semanas, preenchiam o quadro das presenças, fazendo a contagem do número de crianças presentes na sala e o quadro do tempo. Depois, todo o grupo elaborava o plano diário, nomeando o dia da semana, o mês e o ano corrente, enumerando e descrevendo as atividades a serem realizadas ao longo do dia. É importante realçar que, sempre que as crianças iam para a sala, e antes de entrarem, descalçavam-se, colocando o seu calçado numa prateleira identificada com os seus nomes, de forma organizada, isto é, de modo a que o calçado dos mais novos ficasse numa prateleira superior e assim sucessivamente.

Num momento posterior, decorria o trabalho nas áreas e projetos, no qual, sempre que havia projetos, enquanto uns estavam a elaborá-los, outros encontravam-se distribuídos a trabalhar nas restantes áreas. Por volta das 10h30, até as 11h00, ocorria o intervalo.

Após o intervalo, as crianças realizavam uma atividade orientada, de acordo com algum domínio específico, fosse educação física, matemática, técnicas de Expressão Plástica, experiência científica ou culinária, ou até mesmo trabalho de horta.

A hora do almoço ocorria entre as 12h30 e as 13h30. Quando regressavam à sala, sempre que estivessem mais agitados, voltavam à área do tapete, onde relaxavam um pouco, ao som de uma música instrumental. De seguida, realizavam atividades no âmbito da música, escrita de texto, histórias, jogo dramático, visita de estudo, entrevista a um convidado, dança ou meditação. Sempre que terminavam o dia, o grupo tinha um momento para comunicações. As crianças encarregues da tarefa de registar nos quadros, procediam ao momento da avaliação das tarefas inicialmente determinadas no plano diário, excetuando o último dia da semana, sexta-feira, sendo a tarde inteira reservada ao conselho de turma.

Há a salientar que, antes do almoço e antes do fim do dia, todas as crianças arrumavam a sala, tal como estava organizada inicialmente. Além disso, é importante

ênfatisar também que, apesar de a rotina estar estipulada de acordo com a agenda semanal, não era, de todo, seguida de forma rígida pois, uma vez que a própria Educadora Cooperante seguia o MEM, defendia assertivamente a flexibilidade da mesma, dado que acabava por favorecer a aprendizagem das crianças, pois “esta organização cooperativa promove o desenvolvimento moral e cívico, a capacidade de iniciativa, a corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e a aprendizagem da democracia” (Zenhas, 2006, s. p.).

#### **2.1.4. O grupo de crianças**

O grupo era constituído por dezoito crianças, variando as suas idades entre os três e os seis anos. Doze eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Além da heterogeneidade do grupo, no que diz respeito à idade, também ela era visível ao nível das suas capacidades, saberes e conhecimentos, visto que, cada qual com a sua idade possuía diferentes experiências, bem como, vivências obtidas, muitas vezes, em ambiente familiar ou, até mesmo, escolar.

No que concerne à assiduidade e à pontualidade, este era um grupo bastante assíduo, havendo momentos pontuais em que ocorriam alguns registos de falta de pontualidade. Como era costume, nestes momentos, a Educadora aproveitava para chamar a atenção relativamente ao que está certo e errado, ao bom e ao mau, salientando a importância da assiduidade e da pontualidade, fazendo as crianças refletirem sobre a sua ação.

Relativamente à dinâmica, no geral, foi-nos possível verificar a disposição de um grupo ativo, participativo e crítico. Apesar de apresentar diferentes níveis de desenvolvimento, necessidades e interesses, isso não se revelou um problema, pelo simples facto de haver um espírito de ajuda mútua entre as crianças mais velhas e as mais novas. Há a salientar que a maioria das crianças dominava as regras da sala de aula, tentando orientar e inculcar nas mais novas tal realidade, por forma a haver uma harmonia e consenso na sala. Neste sentido, visto que na sala encontravam-se pelo menos seis crianças de três anos, ou seja, que estavam a frequentar a Educação Pré-Escolar pela primeira vez, o seu período de adaptação era evidente, uma vez que era o primeiro contacto com a escola, com a sala, com a Educadora e com os colegas do grupo.

Por outro lado, após momentos de observação direta, mesmo que houvesse igualdade entre as crianças, havia também uma enorme singularidade, no que diz respeito ao desenvolvimento e relacionamento de cada criança em particular, sendo necessário evidenciar e realçar estas particularidades.

## 2.2. A Ação Educativa no contexto da Educação Pré-Escolar

Após a caracterização dos contextos referentes à prática pedagógica que decorreu ao longo do Estágio Pedagógico I, realizado em contexto da Educação Pré-Escolar, há que nos centrarmos na ação educativa do mesmo. Neste sentido, iremos reunir um conjunto de atividades planificadas e implementadas ao longo das intervenções, que serão analisadas e refletidas, com base no quadro seguinte. Este, por sua vez, destaca as áreas, os domínios e os subdomínios percorridos nas diversas atividades, bem como as datas da concretização das mesmas.

**Quadro 1 – Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I**

Atividades			Áreas/Domínios/Subdomínios							
			Domínios							
			Subdomínios				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo	Formação Pessoal e Social
Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Físico-Motora							
Intervenções	Data	Número								
1.ª Intervenção	15 de outubro	A1								
		A2								
	16 de outubro	A3								
		A4								
		A5								
	17 de outubro	A6								
		A7								
2.ª Intervenção	29 de outubro	A8								
		A9								
		A10								
	30 de outubro	A11								
		A12								
	31 de outubro	A13								
3.ª Intervenção	19 de novembro	A14								
		A15								
	20 de novembro	A16								
		A17								
		A18								
	21 de novembro	A19								
		A20								
	22 de novembro	A21								
A22										
A23										
A24										

	23 de novembro	A25								
		A26								
	26 de novembro	A27								
		A28								
	27 de novembro	A29								
		A30								
28 de novembro	A31									
	A32									
4.ª Intervenção	3 de dezembro	A33								
		A34								
	4 de dezembro	A35								
		A36								
	5 de dezembro	A37								
		A38								
A39										
5.ª Intervenção	10 de dezembro	A40								
		A41								
		A42								
	11 de dezembro	A43								
		A44								
		A45								
12 de dezembro	A46									
6.ª Intervenção	14 de janeiro	A47								
		A48								
		A49								
		A50								
	15 de janeiro	A51								
		A52								
	16 de janeiro	A53								
		A54								
		A55								
	17 de janeiro	A56								
		A57								
18 de janeiro	A58									
	A59									
	A59									

O Quadro1 representa o percurso realizado durante o Estágio Pedagógico I, em contexto da Educação Pré-Escolar, no qual foram efetuadas 59 atividades, que promoveram um desenvolvimento de competências nas diferentes áreas, domínios e subdomínios de conteúdo. De maneira a facilitar a interpretação do quadro, seleccionámos uma cor para cada área/domínio/subdomínio de conteúdo, situadas/os nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento que norteou a nossa prática pedagógica. Neste sentido, sinalizámos com tons mais escuros as áreas/domínios/subdomínios mais privilegiadas/os em cada atividade, isto é, que estiveram em foco, e da mesma cor, mas com tons mais claros, as áreas/domínios/subdomínios que a elas se associaram.

Após uma apresentação global do quadro síntese das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, bem como uma breve explicação da sua forma de interpretação, torna-se relevante apresentar o seu conteúdo, o qual clarificará a exploração realizada em cada uma das intervenções. Sendo assim, inauguraremos então a nossa visita ao trajeto efetuado ao longo do estágio na Educação Pré-Escolar.

A **primeira intervenção** ocorreu entre os dias 15 a 17 de outubro, sendo realizada em conjunto com o nosso par pedagógico. Nesta primeira intervenção sentimo-nos um pouco inseguras, não só por ser a nossa primeira intervenção, mas especialmente pelo facto de a educadora seguir o Movimento da Escola Moderna (MEM), tornando-se algo novo para nós. Por outro lado, durante as semanas de observação, apesar de interagirmos com a educadora e com as crianças, demonstrámos um certo receio relativamente à nossa aceitação por parte das crianças, pelo simples facto de passarmos a ser nós a orientar as atividades propostas e implementadas, passando, de certo modo, a ocupar o lugar da educadora.

A temática primordial destes dias de intervenção foi o ciclo do mel e a alimentação. Enquanto o tema da alimentação já se encontrava no plano anual das atividades, o ciclo do mel adveio a partir da alimentação, uma vez que este é um alimento que faz parte da nossa nutrição. Neste sentido, a área foco foi a área de Expressão e Comunicação, designadamente o subdomínio das Artes Visuais, tendo como áreas associadas a área do Conhecimento do Mundo, o domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita e a área da Formação Pessoal e Social.

No início das atividades, em particular a atividade número dois (A2) do nosso quadro, teve lugar a receção de um apicultor, que deu origem ao tema das abelhas e da produção do mel. A partilha deste assunto com as crianças foi como um presente na vida delas, para que adquirissem outro olhar ao apreciar os seres vivos, neste caso as abelhas, e refletissem sobre o que eles nos têm de melhor para dar. Além disso, realizámos alguns jogos tendo como tema o mundo das abelhas, tais como “A Colmeia” no âmbito da Expressão Físico-Motora (A1), bem como a contagem das colmeias no domínio da Matemática e enveredámos também pelo subdomínio das Artes Visuais, com a construção de abelhas e favos de mel (A4 e A6). Como é habitual no MEM, as crianças, em grupos, puderam decidir sobre o material mais adequado para a criação das abelhas e dos favos de mel. Num momento posterior, o trabalho serviu de elemento decorativo na porta da sala de atividades. Além disso, no mesmo tema e no domínio da Matemática, as crianças, em pequenos grupos, puderam fazer a contagem de abelhas utilizando molas (A7).

Escolhemos explorar estas atividades pois, de acordo com Morgado (2017), trabalhar a motricidade fina no pré-escolar, é desafiante, tendo o educador um papel fundamental no desenvolvimento desta competência, uma vez que, somos nós educadores que temos o dever de proporcionar às crianças atividades que promovam a melhoria desta capacidade fazendo as crianças sentirem-se capazes de executar as várias tarefas sugeridas (p. 8).

Nesta linha de intervenção, e por forma a comemorarmos o dia mundial da alimentação, as crianças tiveram a oportunidade de criar desenhos com pedaços de fruta (A5). Para isso, decidimos selecionar uma distinta variedade de frutos, de modo a que elas pudessem conhecê-los, caracterizá-los e, eventualmente, saboreá-los, caso nunca o tivessem feito. Assim, foi-nos possível verificar o conhecimento das crianças em relação aos diferentes frutos, bem como observar a curiosidade no olhar de algumas. Também introduzimos uma canção sobre a alimentação (A3) como forma de sensibilização e memorização dos cuidados a ter com o antes, o durante e o após a mesma.

Tendo em conta o que foi abordado e trabalhado durante esta intervenção, chegámos à conclusão que o grupo de crianças necessitaria de trabalhar mais o campo da Expressão Musical, visto que muitas apresentavam determinadas dificuldades em seguir um ritmo adequado, bem como respeitar o tempo da música. Por outro lado, no que diz respeito ao conteúdo da contagem notou-se que, especialmente as crianças mais novas, necessitavam de praticar mais esta competência, apesar de as mais velhas as auxiliarem. Em contrapartida, observámos que atividades que diziam respeito ao “(re)criar”, em particular na vertente das Artes Visuais, como também a receção ao convidado, foram ambas estratégias a apostar nas intervenções seguintes.

A **segunda intervenção**, que decorreu entre os dias 29 a 31 de outubro, foi dedicada à comemoração da antiga tradição o “Pão por Deus”. De acordo com as OCEPE, há que ter em conta o conhecimento destes saberes, pois “permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 89). Assim sendo, a área privilegiada foi a da Expressão e Comunicação, sobretudo o subdomínio das Artes Visuais.

Neste sentido, houve momentos reservados à construção das saquinhas do “Pão por Deus” (A10, A11 e A13). De entre muitos materiais selecionados e utilizados na construção das mesmas, as crianças tomaram a liberdade de serem as autoras das suas

próprias criações, de modo a despertarem em si o sentido de responsabilidade. Além disso, também se destaca o facto de poderem trabalhar a motricidade fina, que tinha sido uma competência destacada, de modo a ser trabalhada com a maior frequência possível. Do mesmo modo, aliada à motricidade fina, trabalhou-se a motricidade global no momento da Expressão Físico-Motora, através do jogo de estafetas (A9), que engobou o equilíbrio e a coordenação. De acordo com Landonai (2011), este tipo de jogo também desenvolve na criança o esquema corporal, a orientação espacial, a cooperação e competitividade, a organização, a lateralidade, o equilíbrio, o sistema muscular e cardiorrespiratório e a coordenação óculo pedal e óculo manual.

Com vista a dar uma continuidade à prática da componente de Expressão Musical, as crianças exploraram elementos musicais [registo (grave e agudo) e dinâmica (piano e forte)] por meio de uma quadra sobre o “Pão por Deus”. Como estratégia, recorremos à utilização de um pictograma da quadra, como também a fantoches de varas, com as letras “f” e “p”, para identificarem as dinâmicas, de maneira a facilitar a memorização da quadra de maneira divertida e consistente, o que deu bom resultado.

Por fim, de modo a promover a proximidade entre a escola e a comunidade, além de as crianças terem elaborado um trabalho com a família (A8) sobre o levantamento da tradição do “Pão por Deus”, também tiveram a oportunidade de receber dois convidados (A14) que foram partilhar as suas vivências na época da mesma tradição.

Após refletirmos sobre esta intervenção, pudemos constatar que um dos dinamismos a apostar seria o da entrevista ao convidado, visto que, pôde-se verificar que acabava por ser uma via bastante enriquecedora para o ensino e aprendizagem das crianças, adquiridos através do conhecimento de novas experiências e vivências de diferentes realidades. Além disso, a prática da motricidade, quer fina quer grossa, deveria ser constante, especialmente para as crianças mais novas, o que passou a fazer parte dos objetivos primordiais da nossa prática pedagógica.

A **terceira intervenção**, realizada entre os dias 19 a 28 de novembro, teve como foco primordial a área de Expressão e Comunicação, na qual as crianças puderam conhecer novos tipos de arte, bem como de artistas, criando um maior contacto com as Expressões Artísticas. Neste sentido, além de as crianças visualizarem e analisarem quadros de pintores famosos (A17 e A19), também puderam criar as suas próprias obras de arte, através de várias técnicas, tais como a composição de quadros com figuras geométricas, inspirados nas pinturas de Kandinsky (A20), a criação de quadros de pintura livre utilizando os dedos e o pincel (A22 e A23), a pintura com a boca (A25), a decoração

de um biombo com as técnicas de pintura espirrada e da estampagem (A28 e A29). Todas estas criações contribuíram para a realização de uma exposição de uma “Galeria de Arte”, que decorreu na altura da festa de Natal.

De modo a explorar a vasta existência de cores, foi explorada a história “Pedrinho Pintor” (A18), que as crianças reproduziram mais tarde com o auxílio de um fantoche, como também foi realizada uma experiência científica, intitulada “Desafio das Cores” (A24). Assim, com atividades como estas transportámos as crianças para o mundo artístico.

Além disso, o grupo também recebeu vários convidados, ligados ao mundo da Expressão Artística, entre os quais uma convidada que fazia parte de um Grupo Folclórico e era tocadora de Viola da Terra/Viola dos Dois Corações (A21); dois convidados, sendo um ator e uma professora de música (A30), que organizaram um momento de entretenimento para as crianças, efetuando uma dramatização cantada; e uma artesã, que demonstrou como era feito o seu trabalho com folhas de milho (A32).

Em outros momentos, foi explorada uma vez mais a motricidade das crianças, através de um percurso (A15), concretizado no momento da Expressão Físico-Motora, entre outros jogos escolhidos pelas crianças, nos quais verificámos a reação de algumas delas no contexto de perder e ganhar. Assim, foi necessário melhorar o modo com que algumas crianças lidavam com a situação do perder, bem como na resolução de conflitos entre elas, que surgiam voluntariamente, valorizando também as partilhas e as colaborações das mesmas, de modo a contribuir para uma harmonia inter-relacional.

Depois de todas estas atividades, ao longo destes dias, pudemos verificar que as apostas tanto a nível da motricidade e equilíbrio, como ao nível da entrevista ao convidado, acabaram, de facto, por ser bastante enriquecedoras para o ensino e aprendizagem das crianças, não só pela experiência, mas também pelo conhecimento de novas vivências e realidades. Além disso, ao estimular as mesmas nas áreas das Expressões, acabámos por promover momentos de prática da motricidade fina, na execução das pinturas, por exemplo.

Na **quarta e quinta intervenções**, que decorreram entre os dias 3 a 5 de dezembro e 10 a 12 de dezembro, desenvolvidas em conjunto com o nosso par pedagógico, o “Natal” foi o tema principal trabalhado com as crianças. Tendo em atenção as diferentes áreas de conteúdo, tal como consta nas OCEPE, “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11). Assim,

além de permanecermos com os exercícios de motricidade (A33 e A40), trabalhámos a história “Oh! Oh! Feliz Natal!” (A36), com posteriores partilhas das crianças sobre esta temática. Neste seguimento, durante a preparação da festa de Natal, o grupo aprendeu a canção “Pinheirinho” (A38), e uma canção, tocada com banjos elaborados por eles num projeto de grupo, com a letra ajustada pelos mesmos, que foi dedicada à família na festa (A44). Nestas atividades, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita esteve relacionado com o subdomínio da Música, visto que na exploração das canções, as crianças desenvolviam em simultâneo a sua linguagem.

Do mesmo modo, apelámos à Expressão Plástica através da construção de Postais de Natal (A34, A35 e A37) e da construção de um “globo de neve” (A41 e A43). Neste sentido, os Postais de Natal foram oferecidos aos idosos de um Centro de Convívio da freguesia, numa visita de estudo (A39) efetuada com o propósito de confortar estes indivíduos que, por vezes, não têm com quem contar, recebendo assim o carinho destas crianças, que aprenderam que nem todas as pessoas têm a oportunidade de receber carinho e amor, na época natalícia. Neste sentido, como defende Rodrigues (2014),

nas questões relacionadas com as relações intergeracionais, constatou-se que os alunos defendem que os mais velhos devem conviver com crianças/jovens, que esta relação acarreta benefícios para ambas as partes e que pode contribuir para combater o isolamento dos idosos e admitiram que ocorre uma aprendizagem mútua nesta relação (p. 77).

Com tudo isso, acabamos por nos surpreender com as reações positivas do grupo de crianças às atividades propostas, envolvendo-se de tal forma, até participarem na organização da festa de natal, especialmente na exposição da “Galeria de Arte” (A46). Para além disso, também foi notória uma evolução no grupo, no que concerne ao relacionamento uns com os outros.

Após um período de férias, a **sexta intervenção** teve lugar entre os dias 14 a 18 de janeiro. Demos continuidade ao projeto “Galeria de Arte”, com a pintura livre com os pés (A51 e A53), após visualizarem e analisarem vídeos de pintores portadores de deficiência física (A50), os quais foram essenciais no modo como as crianças passaram a ver a igualdade na humanidade. Neste sentido, é importante entrar em contacto com a realidade e com as diferenças existentes no dia-a-dia, uma vez que, atualmente “lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39). Por isso, é extremamente relevante promover aprendizagens deste género, para que as crianças aprendam a reconhecer “a diversidade

de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, de etnia, de cultura, de religião ou outras” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 40).

Nesta ordem de ideias, conduzimos as crianças para a realização de um autorretrato (A56), para completarem o seu caderno de investigação, traduzindo assim o modo como se veem. Durante esta criação há que ter em conta que,

os elementos expressivos da comunicação visual a explorar são muito diversificados, podendo integrar aspetos como: a cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores), a textura (mole, rugosa), as formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, etc.), as linhas (retas, curvas, verticais, horizontais), as tonalidades (claro, escuro), a figura humana (retrato, autorretrato) e a desproporção e a proporção natural (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49).

Também tivemos oportunidade de estar um pouco em contacto com a natureza, através do trabalho de horta (A57), onde foram abordados os cuidados a ter com a mesma.

Neste particular, é necessário estar ciente que

o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 90).

Deste modo, “este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 90).

Além do mais, organizámos novos jogos na Expressão Físico-Motora (A47, A48 e A89), essencialmente jogos cooperativos, cientes da necessidade de incentivar

a participação de todos sem que haja qualquer tipo de exclusão, ou seja, o seu objetivo é que os participantes joguem uns com os outros e não uns contra os outros, enriquecendo assim, a socialização entre os indivíduos, a confiança entre os alunos e a participação (Tallar e Selow, 2016, p. 301).

As crianças também tiveram um momento de Dança (A59) e de Expressão Musical, através de exercícios de ritmo e exploração de um jogo de sinos (A58), que determinaram o “ouvido” com que cada qual estava ligado à música.

Após a apresentação do percurso feito durante o estágio na Educação Pré-Escolar, há que evidenciar que a experiência ganha neste contexto foi realmente enriquecedora,

dado que, além de termos trabalhado com um grupo heterogéneo, constituído por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, também era um grupo que seguia o MEM, o que se tornou num enorme desafio diário para nós. Inicialmente foi um pouco difícil dinamizar determinadas atividades com o grupo, devido às visíveis diferenças de idade, pois era necessário fazer atividades distintas, ou elaborar uma única atividade capaz de integrar crianças de várias idades.

Além disso, a questão da imposição foi um ponto a melhorar ao longo do caminho, uma vez que, por vezes, algumas crianças necessitavam de uma maior exigência por parte da educadora e/ou da estagiária para acalmar durante as atividades. Sendo estes os momentos com maior destaque, fez-nos entender e conduzir-nos para novas estratégias e atividades.

Para além do mais, houve um enorme ganho, especialmente ao nível de novas experiências e aprendizagens proporcionadas, pela Educadora Cooperante, que se mostrou recetiva e flexível a todas as nossas sugestões e/ou opiniões, havendo uma troca de conselhos entre ambas as partes, por forma a aperfeiçoarmos os nossos métodos de trabalho.

Contudo, há a realçar que, a nossa prática pedagógica não teve impacto apenas na Educadora Cooperante, mas também nas crianças, permitindo-lhes atingir o sucesso, através da conquista da maioria dos objetivos delimitados.

Após a apresentação das atividades, desenvolvidas no decorrer do estágio da Educação Pré-Escolar, seguidamente iremos centrar-nos nas atividades que nos reportam para a temática que decidimos aprofundar no contexto do nosso Relatório de Estágio. Assim, em traços gerais, decidimos explorar com mais pormenor e, conseqüentemente, enfatizar o mais clássico das Expressões Artísticas.

## **2.2.1. As Expressões Artísticas em contexto de estágio pedagógico**

### **2.2.1.1. Quando um recurso convoca as Expressões**

Habitualmente, um dos meios associados às Expressões Artísticas são os recursos, sendo criados no decorrer das atividades artísticas e/ou utilizados de modo a recorrer às Expressões. Neste sentido, no âmbito do estágio pedagógico em contexto da Educação Pré-Escolar, foi criada uma “fábrica de projetos”, que consistia numa caixa interativa,

potenciadora de diversas atividades/desafios elaboradas/os tendo em conta a diversidade de Expressões Artísticas.

No mosaico que se segue procuramos ilustrar esta realidade (ver Figura 1), que nos revela a riqueza deste recurso versátil, composto por atividades distintas com variados sentidos e utilizações.



**Figura 1 - Apresentação e exploração da "Fábrica de Projetos"**

**a)** “Fábrica de Projetos” – face da Expressão Dramática e face da Expressão Musical (A16); **b)** “Fábrica de Projetos” – face da Expressão Plástica e face da Expressão Físico-Motora e desafios (A16); **c)** Apresentação do recurso; **d)** Registo, a pares, no bloco de projetos por meio do recorte e colagem; **e)** Registo individual no bloco de projetos por meio do desenho; **f)** Exploração da face de Expressão Dramática; **g)** Resolução de desafios a pares.

A “Fábrica de Projetos” podia ser explorada pelas crianças, de modo individual (ver Figura 1 – e) e f)) ou em grupo (ver Figura 1 – d) e g)) e, independente da quantidade de crianças, era necessário preservá-la e deixá-la tal como a encontravam inicialmente, isto é, em condições aceitáveis para que outras crianças pudessem utilizá-la.

Sendo assim, de entre diversos objetivos, capacidades e/ou competências, o intuito primordial era sem dúvida explorar a “fábrica”, de modo a entrarem em contacto com várias atividades artísticas e/ou desafios presentes nas várias faces da caixa. Além disso, este era um meio onde as crianças poderiam idealizar novos projetos, com vista a

desvendar curiosidades, hábito presente na rotina do grupo onde decorreu a prática pedagógica.

É importante referir que, este momento de preparação se entende como bastante relevante, na medida em que, é necessário que a criança participe “na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos cada vez mais complexos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos”, para que possa aprender a resolver problemas e a ultrapassar possíveis obstáculos que possam surgir (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 38).

Este era um recurso que podia estar situado no chão com piso regular, ou em cima de uma mesa devidamente assente, dependendo da altura e, conseqüente, da facilidade de acesso por parte das crianças. Além disso, podia ser utilizado sempre que as crianças assim o entendessem, de modo individual ou em grupo, como já foi dito, sendo explorado com vista aos devidos objetivos. Sendo assim, em momentos de exploração em grupo (ver Figura 1 – d) e g)), foi necessário ter em conta a cooperação existente entre os elementos do mesmo, bem como o respeito e a interajuda. Por outro lado, durante a sua exploração, o/a educador/a teve de ter sempre em atenção o modo como as crianças estavam a utilizar os espaços, correta e adequadamente, de forma a realizarem uma aprendizagem com significado e com sentido.

No que diz respeito às atividades presentes neste recurso, detentor de uma certa versatilidade, esta “fábrica de projetos” apresentava variados sentidos e utilizações, entre os quais: a realização de registos, não só de projetos, mas também de curiosidades, ideias e/ou acontecimentos, através de desenhos (ver Figura 1 – e)), do recorte e colagem (ver Figura 1 – d)) e/ou da escrita; a observação de expressões faciais ou a visualização no espelho em diferentes perspetivas (ver Figura 1 – f)); a construção de puzzles sobre diversos temas (ver Figura 1 – g)); a resolução de desafios de variados géneros; e a exploração de elementos musicais sob várias formas, com a adição de cartões e/ou indicações para tal.

Este recurso acabou por surgir no âmbito do Movimento da Escola Moderna e do trabalho por projeto, adotado pelo grupo em questão. Assim sendo, há que salientar que, como a sala também era bastante equipada, decidimos fazer algo novo, criar uma novidade, mas que pudesse ser aproveitado tanto no seguimento do método adotado, como para apelar à educação artística.

De início, decidimos reservar um momento para realizar uma apresentação inicial para introdução e explicação do recurso (ver Figura 1 – c)), uma vez que, todos os

acessórios da caixa foram instalados no decorrer da sua exploração. Deste modo, primeiramente, a “Fábrica de Projetos” chegou vazia à sala, isto é, sem nenhum elemento constituinte da mesma e, à medida que fomos mostrando a caixa, face a face, esta foi sendo completada com o contributo das crianças. Neste momento, as crianças permaneceram admiradas, curiosas e fascinadas, prestando atenção a todos os detalhes existentes.

No dia seguinte ao da apresentação da “Fábrica de Projetos”, como havia crianças que não tinham estado presentes naquela ocasião, as outras acharam por bem fazer uma breve apresentação aos colegas, explicando-lhes o funcionamento da mesma. Assim, durante a exposição, focaram todos os detalhes e constituintes do recurso, tal como tinham escutado anteriormente.

Há a salientar que, este recurso ficou disponível na sala, para utilização voluntária das crianças, sendo que acabámos por verificar um grande e recorrente entusiasmo da sua parte na sua exploração. Ao longo da sua utilização, não houve qualquer tipo de dificuldade na sua manipulação, exceto o surgimento de algumas dúvidas sobre determinadas designações. Na maioria dos casos, recorriámos sempre aos mais velhos para ajudarem os mais novos, de modo a motivá-los também para o sentido de responsabilidade. Além disso, tivemos o cuidado de selecionar desafios e/ou atividades por forma a abranger todas as idades.

#### **2.2.1.2. Quando a Expressão é convocada nas festividades**

Uma das práticas mais habituais do emprego das Expressões em contexto de escola é, principalmente, em épocas festivas e/ou datas comemorativas. Nesta ordem de ideias, no âmbito do estágio pedagógico em contexto da Educação Pré-Escolar, e tendo em conta a data comemorativa do “Pão por Deus”, que constava no Plano Anual de Atividades da Escola, as crianças produziram os seus próprios sacos para pedirem “Pão por Deus” pela freguesia, tradição antiga praticada desde há muitos anos.

A figura que se segue pretende ilustrar a confeção dos sacos idealizados e criados pelas crianças (ver Figura 2).



**Figura 2 – Construção dos sacos do "Pão por Deus"**

a) Saco do “Pão por Deus” (A10, A11 e A13); b) Pintura das embalagens de leite; c) Seleção dos adereços; d) Confeção de adornos; e) Aplicação dos adereços nas embalagens de leite; f) Pedido do “Pão por Deus”.

Neste sentido, esta atividade teve como intuito compreender as semelhanças e as diferenças entre o que acontecia no tempo das crianças e nos tempos de vida dos pais, dos avós e/ou outros familiares, dado que, depois da confeção dos sacos, as crianças tiveram a oportunidade de partilhar histórias e/ou acontecimentos experienciados com a família.

Assim, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, há que ter em conta o conhecimento destes saberes, pois permitirão à criança “conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 89). Por sua vez, a relação entre as crianças e a família é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem das mesmas, uma vez que, “o que a criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28).

De um modo particular, as atividades (A10, A11 e A13) consistiram na elaboração de sacos para pedirem o “Pão por Deus” (ver Figura 2). Há a realçar que, a atividade decorreu em pequenos grupos de quatro elementos, sendo que, enquanto uns estavam a construir o seu saco do “Pão por Deus”, os outros encontravam-se distribuídos pelas áreas de trabalho, de modo a que todos pudessem receber o devido apoio durante o decorrer da mesma.

Posto isto, os sacos foram confeccionados com embalagens de leite, que posteriormente foram decoradas livremente pelas crianças, tendo à disposição diferentes materiais, como tintas, folhas de outono, pedaços de tecido, entre muitos outros. Neste sentido, há que ter em atenção que, a seleção de diversos materiais, recicláveis ou não, pode “proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

Por outro lado, uma vez que o grupo em questão seguia o modelo de ensino preconizado pelo Movimento da Escola Moderna, caracterizando-se, segundo Zenhas (2006), como “uma pedagogia de cooperação educativa, em que alunos e professores negociam atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades (s.p.)”, acabou por possuir capacidades que os levaram a decidir o que criar e como criar.

No momento da criação dos sacos do “Pão por Deus”, todas as crianças dedicaram-se de modo absoluto, esmerando-se em cada detalhe. Primeiramente, estiveram a pintar as embalagens de leite de uma cor consoante a sua escolha (ver Figura 2 – b)). Nessa instância, notámos que uma das crianças, apesar de ter seis anos de idade, ainda demonstrava alguma dificuldade em controlar o seu ímpeto na aplicação da tinta, uma vez que não conseguia alcançar a tranquilidade necessária para atingir harmonia na pintura.

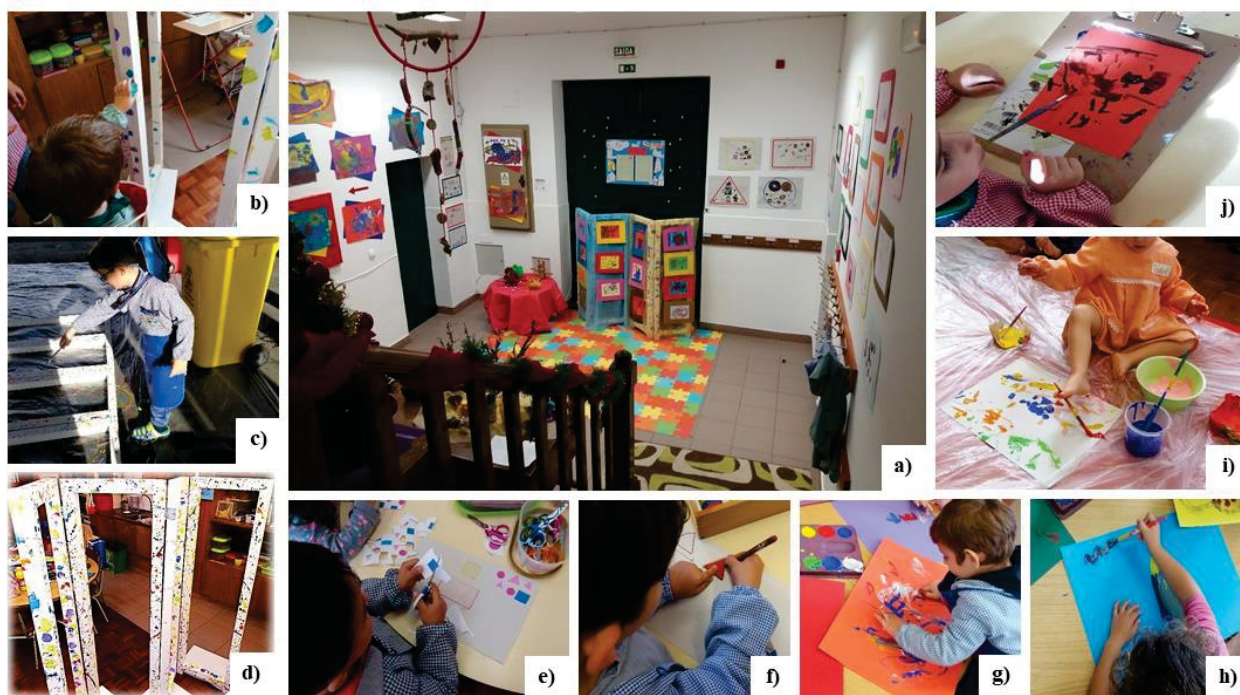
Além disso, as crianças mais novas também necessitavam de melhorar a pinça fina, para facilitar a mobilidade do pincel e, conseqüentemente, a aplicação da tinta na superfície em questão. Depois, começaram a selecionar os materiais e objetos para a decoração do saco (ver Figura 2 – c)) e, por fim, um dos adultos da sala ajudou-os no momento da colagem dos materiais no saco (ver Figura 2 – e)), visto que foi necessária a utilização de cola quente, de modo a tornar o saco mais resistente.

Neste sentido, há a salientar que, tivemos o cuidado de apelar à criatividade das crianças, que puderam selecionar voluntariamente os materiais e os objetos, não só aqueles facultados por nós, como também os disponíveis na sala. Assim sendo, esta liberdade de escolha, por assim dizer, além de promover a criatividade, colocou-os em contacto com situações de decisão, seleção e ponderação diferenciadas, o que lhes permitiu resolver os naturais problemas no dia-a-dia.

### **2.2.1.3. Quando os projetos em Expressões trespassam a sala de atividades**

Além de se desenvolverem em dias festivos, que tendem a convocar a maioria das atividades que se desenvolvem nas áreas expressivas na escola, estas também extravasam a sala de atividades, como forma de divulgar as mesmas, muitas vezes na sequência do desenvolvimento de projetos temáticos. Neste caso, a nossa proposta assentou na organização de uma “Galeria de Arte”. Esta galeria foi idealizada pelo grupo de crianças, no qual decorreu o estágio pedagógico I, sendo que a mesma foi alvo de diversas técnicas de pintura.

O registo fotográfico apresentado a seguir (ver Figura 3), demonstra as várias etapas do trabalho desenvolvido pelas crianças com o objetivo de conseguirem concretizar o seu projeto, isto é, a constituição da referida “Galeria de Arte”.



**Figura 3 – "Galeria de Arte"**

**a)** “Galeria de Arte” (A45); **b)** Técnica da estampagem no biombo (A28 e A29); **c)** Técnica da pintura espirrada no biombo (A28 e A29); **d)** Resultado da transformação do biombo; **e)** Recorte de figuras geométricas (A20); **f)** Contorno das figuras dos blocos lógicos (A20); **g)** Pintura com os dedos (A22 e A23); **h)** Pintura com o pincel (A22 e A23); **i)** Pintura com os pés (A51 e A53); **j)** Pintura com a boca (A25).

Neste seguimento, é importante referir que, a “Galeria de Arte” (ver Figura 3 – a)) foi elaborada pelas próprias crianças, de modo individual, mas também em grupo, tendo em conta que, independente da quantidade de crianças, foi necessário ter em atenção que, no momento das produções plásticas, cada uma demonstrou uma visão singular e pessoal, bem como capacidades únicas, que se refletiram nas suas produções plásticas.

De entre muitos objetivos, o intuito primordial desta atividade foi, sem dúvida, estabelecer um maior contacto com obras de arte de diversos artistas; desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão acerca de diferentes obras; e experienciar formas distintas de expressão, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar.

Esta atividade, que funcionou como um projeto global e contínuo, foi alvo de renovação constante com novas produções plásticas, sempre que as crianças assim o entendessem, fosse essa produção feita individualmente ou em grupo. Caso as produções

fossem feitas em grupo, era necessário ter em conta a cooperação existente entre todos, bem como o respeito e a interajuda, considerando o modo como as crianças concretizam as suas produções.

Neste sentido, este momento de preparação revelou-se relevante, na medida em que se assume necessário que a criança participe “na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos cada vez mais complexos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos”, para que possa aprender a resolver problemas e a ultrapassar possíveis obstáculos que possam surgir (Ministério da Educação, 2016, p. 38).

Há ainda a salientar que, esta galeria apresentou uma certa versatilidade, no que diz respeito à exposição de variados géneros de produções plásticas, tais como quadros de pintura, esculturas, construções com legos (mais habitual), produções elaboradas a partir de material reciclado, entre outras. Nesta ordem de ideias, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é fundamental “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 50).

Esta atividade surgiu no âmbito da dinâmica do grupo, isto é, surgiu como um projeto de grupo, com o intuito de exporem os seus trabalhos para a família. Assim sendo, esse projeto foi concretizado em várias etapas, nomeadamente: observação e interpretação de pinturas de alguns pintores famosos; composição de quadros com figuras geométricas, baseando-se nas pinturas de Kandinsky (ver Figura 3 – e) e f)); produção de pinturas com os dedos (ver Figura 3 – g)), com pinças (ver Figura 3 – h)), com a boca (ver Figura 3 – i)) e com os pés (ver Figura 3 – j)); e decoração do biombo existente na sala (ver Figura 3 – b) e c)).

Neste sentido, o momento da observação e interpretação de pinturas deixou-nos realmente bastante impressionados com as análises espetaculares que as crianças fizeram sobre as pinturas de Monet, Domingos Rebelo e Kandinsky, descrevendo e mostrando pormenores que à primeira vista não seriam identificados. Neste caso, decidimos selecionar o pintor Domingos Rebelo por estar mais relacionado com a nossa cultura e com a singularidade das nossas ilhas, de modo a dar a conhecer um pouco mais do nosso meio, bem como pelo facto de as suas pinturas apresentarem características semelhantes às de Monet.

O pintor Kandinsky surgiu pelo estilo peculiar e interessante nas suas pinturas. Na composição dos quadros com figuras geométricas, baseando-se nas pinturas de

Kandinsky, apenas as crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos realizaram esta etapa, uma vez que este tipo de produção requeria maior atenção e precisão. Foi-lhes dada a possibilidade de recortar e colar figuras geométricas (ver Figura 3 – e)) e utilizar as peças dos blocos lógicos para contornar figuras geométricas (ver Figura 3 – f)), usando-as como modelo. No primeiro caso, apenas algumas crianças conseguiram recortar as figuras geométricas com maior precisão, pois, por vezes, não conseguiram controlar a sua ansiedade perante determinadas atividades. Em contrapartida no momento do contorno das peças dos blocos lógicos, apresentaram alguma dificuldade em manter a peça totalmente imóvel.

Durante a produção de pinturas, as crianças com três anos de idade apenas utilizaram os dedos, enquanto as outras demonstraram interesse em usar tanto os dedos, como os pincéis. Neste momento, verificámos que esta atividade não era apenas a realização de um trabalho, que resultaria mais tarde num quadro pintado, mas sim uma obra de arte que os divertiu imenso, sobretudo pelo facto de pintarem com os dedos, ou seja, de sujarem os dedos na tinta. Neste instante, notámos que algumas crianças, inicialmente, não seguravam corretamente o pincel, mas após um devido apoio, aprenderam rapidamente.

Apesar de tudo, pode dizer-se que se exploraram grandes pintores pelas mãos de pequenos artistas.

Visto ser um trabalho contínuo, em constante complementaridade, o grupo, além de visualizar pinturas de pintores famosos, também teve a oportunidade de ver vídeos sobre produções de obras de arte, elaboradas por alguns artistas portadores de deficiência, atividade que surgiu no âmbito da concretização do projeto da “Galeria de Arte”, no momento da exploração e análise de pinturas de pintores famosos que pintavam com a boca e com os pés.

Neste particular, como sabemos, antes da ação propriamente dita, é sempre importante entrar em contacto com a realidade e com as diferenças existentes no dia-a-dia, uma vez que, atualmente “lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39). Por isso, é extremamente relevante promover aprendizagens deste género, para que as crianças aprendam a reconhecer “a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, de etnia, de cultura, de religião ou outras” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 40).

Durante a visualização dos vídeos, notou-se admiração e a imensa curiosidade sobre as dificuldades apresentadas por aqueles artistas.

Mais tarde, tal como tinha surgido a vontade de pintarem com a boca, na apresentação de diferentes pintores portadores de deficiência, as crianças tiveram oportunidade de pintar tanto com a boca (ver Figura 3 – i)), como com os pés (ver Figura 3 – j)), o que acabou por se tornar num grande desafio, uma vez que, elas próprias chegaram à conclusão que não era lá muito fácil.

Para a exposição dos quadros, em grupo, decidimos reformar o biombo existente na sala, no qual as crianças puderam aplicar duas técnicas diferentes, nomeadamente a técnica da pintura espirrada (ver Figura 3 – c)) e a técnica da estampagem com esponja (ver Figura 3 – b)), o que resultou num trabalho fantástico.

É importante referir que, este género de atividades torna-se, de facto, muito relevante para crianças desta faixa etária, uma vez que elas, possivelmente, não têm possibilidade de entrar em contacto com obras de arte, nomeadamente com pinturas de pintores famosos. Assim sendo, a realidade é que, caso não consigam deslocar-se a museus, galerias e/ou ateliês, as obras de arte deslocam-se até elas.

Apesar das divergências, pudemos comprovar que o grupo era muito criativo, em relação a trabalhos artísticos, mostrando-se assertivo nas suas decisões e ideias.

Depois de apresentadas as linhas de força da nossa ação educativa no contexto do estágio que desenvolvemos na Educação Pré-Escolar, sentimos necessidade de adotar um procedimento semelhante para o estágio que desenvolvemos no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É o que nos propomos fazer no Capítulo que se segue que terá uma estrutura em tudo semelhante àquela do Capítulo que agora concluímos.

# Capítulo III



**Estágio Pedagógico no  
1.º Ciclo do Ensino Básico**

### 3. Práticas Educativas em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

#### 3.1. Características dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio

3.1.2. A escola

3.1.3. A sala de aula e o seu funcionamento

3.1.3.1. A organização do espaço

3.1.3.2. A organização do tempo – horário

3.1.4. A turma

#### 3.2. A Ação Educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. As Expressões Artísticas em contexto de estágio pedagógico

3.2.1.1. Quando um recurso convoca as Expressões

3.2.1.2. Quando a Expressão é convocada nas festividades

3.2.1.3. Quando os projetos em Expressões trespassam a sala de aula



O presente capítulo seguirá a mesma organização do anterior, mas será reservado às práticas que foram desenvolvidas no decorrer do Estágio Pedagógico II, realizado em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Tal como foi dito anteriormente, primeiramente iremos apresentar a caracterização dos contextos, em particular do meio, da escola, da sala de aula, bem como da turma, evidenciando as características gerais dos alunos. Neste sentido, recorrendo ao Projeto Educativo de Escola (PEE), ao Projeto Curricular de Escola (PCE), ao Plano Anual de Atividades (PAA), ao Regimento Interno do Núcleo Escolar e aos processos dos alunos, como também com base nas nossas perceções, sustentadas em observações diretas, foi-nos possível elaborar um Projeto Formativo Individual (PFI), constituído no início do Estágio, o qual foi essencial para o vínculo que surgiu ao longo do estágio.

Posteriormente, apresentaremos uma série de atividades implementadas no decorrer do estágio no 1.º CEB, que surgirão acompanhadas por uma análise reflexiva, tendo em conta as sequências didáticas e avaliações elaboradas em cada semana de intervenção. Há ainda a salientar que, neste particular, tivemos em conta os programas das diversas áreas curriculares do 1.º CEB.

### **3. Práticas Educativas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **3.1. Características dos contextos de intervenção**

Esta secção destina-se à determinação dos inter-relacionamentos existentes entre a escola, os alunos e o meio, manifestações estas que surgem no seguimento dos Programas Referenciais do 1.º CEB corrente, em particular, do Mundo Atual, assegurando as inter-relações dos alunos, bem como a ligação com o meio envolvente.

##### **3.1.1. O meio**

A escola onde decorreu o Estágio Pedagógico II localizava-se numa freguesia situada na costa sul da ilha de São Miguel, inserida no concelho de Ponta Delgada, mais especificamente, instalada na parte ocidental da ilha e possuindo alguns milhares de habitantes.

Esta área abrangia uma zona próxima de diversas instituições e serviços, nomeadamente uma Casa de Povo, um Centro de Saúde, uma Igreja, uma Junta de Freguesia e um Hipermercado. Também, nesta freguesia, a nível patrimonial, pudemos encontrar ermidas, prédios, solares antigos e fontenários. Neste caso, em particular, foi

importante conhecer os arredores da freguesia, especialmente nas proximidades da escola, uma vez que estes setores económicos podiam contribuir na abordagem de diversos conteúdos presentes no Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB, uma vez que, de acordo com o mesmo, “o meio local, espaço vivido, deverá ser objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

A população desta freguesia era composta, fundamentalmente, por pessoas da classe média-baixa, sendo que a maioria da população ativa trabalhava no sector terciário, ou seja, em serviços distribuídos pela cidade de Ponta Delgada.

Além disso, um dos princípios orientadores desse estabelecimento de ensino era tentar, sempre que possível, desenvolver e manter parceria entre a escola e a comunidade, nomeadamente com a Associação de Pais, a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal, a Casa do Povo, a Unidade de Saúde e eventuais intervenientes. Deste modo, todas estas associações e/ou instituições poderiam contribuir para eventuais atividades individuais, em turma, ou mais alargadas, envolvendo toda a escola. Contudo, nem sempre foi possível estabelecer esta ligação, devido à falta de oportunidade.

### **3.1.2. A escola**

A escola onde decorreu o Estágio Pedagógico II, que constituía um dos núcleos escolares de uma escola básica integrada, situada no concelho de Ponta Delgada, continha dois blocos, entre os quais os blocos Sul e Oeste, como também dois pisos, o piso 0 e o piso 1. Na sua totalidade, este edifício incluía doze salas, organizadas em grupos de quatro salas, um polivalente interior, uma arrecadação do material de Expressão Físico-Motora, uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca, um gabinete administrativo, três gabinetes de apoio, uma sala de professores, casas de banho, destinadas aos alunos e casas de banho destinadas ao pessoal docente e não docente. Todavia, naquela altura, encontravam-se apenas onze salas em funcionamento, sendo sete reservadas ao 1.º CEB e quatro à Educação Pré-escolar.

Além disso, o A.T.L. (Atividades de Tempos Livres), costumava funcionar numa sala de aula, no refeitório, na biblioteca, no polivalente e nos recreios, que decorria em horário pós-laboral.

Ao redor do edifício, existiam três espaços diferenciados, reservados ao momento do recreio, e uma zona onde se encontrava um pavilhão polidesportivo, ainda em construção, sendo útil, tanto para a escola, como para a comunidade.

Ao nível de equipamento informático, todas as salas possuíam um computador, no entanto, nem todos se encontravam em bom estado de funcionamento. Por outro lado, apenas existiam dois projetores, pelo que estes tinham de ser reservados previamente para se poder garantir a sua utilização. Havia também uma impressora, na sala de fotocópias. Ainda, na sala de professores, pudemos encontrar um computador e uma impressora, para uso do pessoal docente.

Quanto aos recursos humanos, a escola apresentava um total de cento e setenta e um alunos, entre os quais sessenta e quatro crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e cento e sete alunos inscritos no 1.º CEB. No que diz respeito ao pessoal docente, a escola integrava quatro Educadoras, sete Professoras do 1.º CEB, duas professoras de Inglês, um professor de Expressão Físico-Motora, uma professora de Educação Moral e Religiosa Católica, uma docente de apoio educacional do 1.º CEB, uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional, uma terapeuta da fala e duas docentes de Educação Especial, a tempo parcial. Além disso, nesta escola, também lecionavam professoras de Dificuldades de Aprendizagem de Matemática, com horários predefinidos. Em relação ao pessoal não docente, a escola possuía um total de dez auxiliares de educação, sendo cinco assistentes operacionais e cinco funcionárias provenientes dos programas Prosa, Recuperar e Fios, cada qual com a sua respetiva função.

Ainda relativamente ao pessoal docente especializado, em particular, os docentes de Inglês e de Educação Moral e Religiosa Católica, lecionavam as aulas nas salas de aula das próprias turmas. No que concerne às aulas de Expressão Físico-Motora, estas eram lecionadas pelo professor de Expressão Físico-Motora e pelos docentes titulares de turma, no ginásio ou no espaço exterior da escola.

### **3.1.3. A sala de aula e o seu funcionamento**

Pereira (2014) defende que “todos os espaços na escola são importantes para a aprendizagem da criança”, porém a sala de aula é o meio onde os alunos passam a maior parte do tempo (p. 45). Em complementaridade, há que ter em atenção que, desde o início, “no ambiente educativo, é preciso que o educador desenvolva uma boa gestão do tempo, através de uma rotina diária que respeite os ritmos das crianças, promovendo o seu bem-estar e as suas aprendizagens” (Teixeira, 2014, p. 22).

### 3.1.3.1. A organização do espaço

A sala onde decorreu o Estágio Pedagógico II, encontrava-se no piso superior do edifício da escola, isto é, no piso 1, em frente a uma outra sala do 4.º ano do 1.º CEB. Assim sendo, a sala apresentava um espaço amplo e favorável, acolhedor e muito bem organizado, contendo janelas grandes, dispostas em duas paredes paralelas, com ligação ao exterior, facilitando assim a entrada de luz natural para a sala, proporcionando também um bom arejamento da mesma. Ainda assim, por vezes, era necessário recorrer à utilização de luz artificial direcionada ao quadro.

Ao entrarmos na sala de aula, do lado direito, deparámo-nos com os cacifos dos alunos, onde estes guardavam o seu material escolar, nomeadamente os cadernos e os livros utilizados no dia-a-dia, com a responsabilidade de os deixarem sempre organizados. No cimo desta estante, estavam assentes as capas de cada um dos alunos, com as respetivas fichas de trabalho arquivadas. Tangente a esta estante, encontrámos um quadro de ardósia magnético, embora fosse mais pequeno. Do lado esquerdo, encontrámos um armário, superior e inferior, com bastante arrumação, que era administrado pela professora titular, e no qual ficavam armazenados diferentes materiais escolares, tais como livros, colas, esferográficas, lápis de cor e de carvão, borrachas, tintas, pincéis, entre outros, sendo alguns deles disponíveis para alguns alunos, possuidores de bolsa escolar. Ainda o armário inferior, continha um lavatório, no canto, perto da janela, utilizado tanto pela professora, como pelos alunos. Defronte do lavatório, na extremidade das janelas, encontrámos uma mesa com um computador, com respetivas ligações à internet, por meio de um fio.

Na entrada da sala de aula, ao lado dos cacifos, deparámo-nos com a secretária da professora, que se encontrava disposta perpendicularmente às mesas dos alunos. Estas, por sua vez, encontravam-se ordenadas por filas, situando-se três mesas por fila, respetivamente. Neste sentido, este género de organização remeteu-nos para um ensino mais tradicional, sendo os alunos dispostos consoante as suas necessidades e comportamentos. Além disso, “esta disposição permite ao professor um maior controlo sobre os alunos, contudo não permite grande interação entre alunos, apenas interação entre aluno e professor” (Pereira, 2014, p. 36).

Ainda, é importante salientar que,

o espaço de sala de aula no 1.º Ciclo segue uma linha de organização diferente da Educação Pré-escolar, pois naquele nível a sala já não se encontra dividida em

áreas, pois a preocupação e atenção desloca-se para a disposição das mesas com a intenção de promover a interação entre os alunos e professor (Pereira, 2014, p. 35).

Em frente às mesas, visualizámos um quadro de ardósia magnético verde. No canto, do lado direito do quadro, situava-se mais uma estante, na qual existiam ficheiros e materiais de anos anteriores. Além disso, é importante evidenciar que, a maioria das paredes da sala estava preenchida com diversos cartazes afixados, com conteúdos que iam sendo lecionados ao longo dos anos, os quais funcionavam como um apoio, ou seja, como auxílio aos alunos, sempre que necessário.

Apesar de tudo, há que reconhecer que, “a organização da sala de aula não tem que ser estanque, mas sim deve ser flexível, funcional e deve proporcionar a comunicação e o relacionamento interpessoal” (Pereira, 2014, p. 37).

### **3.1.3.2. A organização do tempo – horário**

Antes de mais, há que ter em conta que, “a rotina diária é vista de diferentes maneiras nos modelos curriculares que identificámos” e que “cada um dos modelos organiza o tempo/estruturação de um dia de acordo com alguns aspetos que se diferenciam” (Teixeira, 2014, p. 29).

Neste seguimento, a partir das observações diretas efetuadas na escola, no espaço de sala de aula, os alunos iniciavam a semana com um breve momento de acolhimento, onde partilhavam acontecimentos do seu fim-de-semana. Ainda no início do dia, quando chegavam à sala, enquanto se deslocavam aos cacifos, organizados por filas, para irem buscar o material, isto é, os cadernos e os livros, a professora registava a data, por extenso, no quadro, bem como o dia da semana. Assim, sempre que os alunos trabalhavam no caderno, tinham de registar a data. Cada aluno possuía um caderno de linhas, destinado ao Português, ao Estudo do Meio e à Cidadania, e outro de quadrículas, destinado à Matemática. Neste sentido, além da data, no caderno de linhas, os alunos tinham de registar a designação das disciplinas, a fim de distinguirem as mesmas.

Relativamente à organização temporal, a professora titular desta turma, como é habitual, geria o tempo através de um horário. Porém, esta não o seguia de forma rígida, efetuando alguns ajustes, sempre que se justificasse, de acordo com as necessidades e ritmos dos alunos, como também em concordância com os momentos de apoio efetuados, fora da sala de aula, pelas docentes de apoio e/ou especializadas em Educação Especial.

Além disso, é importante salientar que, sempre que os alunos iam para a sala, antes de entrarem, poderiam dependurar as suas coisas em cabides, disponíveis no lado de fora

da mesma. No momento do intervalo e do almoço, os alunos dispunham-se em fila, organizados por ordem alfabética, dirigindo-se ao refeitório, efetuando um trajeto estipulado em casos de evacuação. E, no final do dia, cada aluno organizava o seu material, dispondo-o, novamente, nos cacifos.

Com tudo isto, há que ter consciência de que, a rotina diária precisa de ser consistente e ela deve criar oportunidades para que a criança realize múltiplas interações com pessoas e materiais e propicie momentos para que a criança desenvolva [...] a sua autoestima positiva, a autoiniciativa, a curiosidade e desejo de aprender, a criatividade e a ligação ao mundo, condimentos indispensáveis para a construção da autonomia (Teixeira, 2014, p. 56).

### **3.1.4. A turma**

A turma era constituída por treze alunos, variando as suas idades entre os nove e os onze anos. Seis eram do sexo masculino e sete do sexo feminino. Apesar de não haver uma heterogeneidade significativa no que diz respeito à idade, havia uma grande heterogeneidade ao nível das suas capacidades, saberes e conhecimentos, dado que, do conjunto dos treze alunos, seis encontravam-se sinalizados com necessidades educativas especiais, entre as quais, dificuldades de aprendizagem, dislexia e disortografia. Neste sentido, estes alunos sinalizados possuíam um Plano Educativo Individual, beneficiando de apoio individualizado, em horários pré-definidos. Além disso, existiam duas alunas deste grupo que frequentavam a terapia da fala, que era disponibilizada na escola.

No que concerne à assiduidade e à pontualidade, esta era uma turma assídua e pontual, na sua maioria, havendo apenas alguns casos menos positivos, sendo que nestes casos, a professora solicitava uma justificação por parte dos alunos, ou por meio da caderneta, meio este utilizado também para a partilha de recados entre ela e os encarregados de educação.

Relativamente à dinâmica estabelecida, no geral, foi-nos possível verificar a disposição de uma turma pouco ativa, participativa e crítica, visto que, nestes casos de manifestação e interação, destacavam-se apenas alguns alunos. Além disso, apesar de apresentarem diferentes níveis de desenvolvimento, necessidades e interesses, conseguia-se verificar algum espírito de entreatajuda entre os alunos, no entanto, nem sempre sabiam trabalhar em pequeno grupo. Por outro lado, há a salientar que a maioria da turma dominava as regras da sala de aula, apesar de, por vezes, ser necessário relembrar a regra

do dedo no ar, por forma a haver uma harmonia e consenso na mesma. Também identificámos alunos que não tinham bem assente um sentido de responsabilidade, uma vez que falhavam, principalmente, na realização dos trabalhos para casa.

Contudo, após momentos de observação direta, mesmo que houvesse igualdade entre os alunos, havia também uma enorme singularidade, no que diz respeito ao desenvolvimento e relacionamento de cada aluno em particular, sendo necessário evidenciar e realçar estas particularidades.

### 3.2. A Ação Educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste segmento, em conformidade com o capítulo anterior, depois da apresentação dos contextos relativos à prática pedagógica que decorreu ao longo do Estágio Pedagógico II, de momento havemos de nos concentrar na ação educativa desenvolvida. Iremos reunir um conjunto de atividades planificadas e implementadas ao longo da nossa ação educativa, que serão analisadas e refletidas, com base no quadro que se segue (ver Quadro 2), que destaca as áreas curriculares aplicadas nas diversas atividades, bem como as datas da concretização das mesmas.

**Quadro 2 – Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II**

Atividades			Áreas Curriculares							
Intervenções	Data	Número	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Físico-Motora	Português	Matemática	Estudo do Meio	Cidadania
1.ª Intervenção	18 de março	A1								
		A2								
		A3								
		A4								
	19 de março	A5								
		A6								
		A7								
		A8								
	20 de março	A9								
		A10								
		A11								
		A12								
2.ª Intervenção	1 de abril	A13								
		A14								
	2 de abril	A15								
		A16								
		A17								



De acordo com o quadro apresentado anteriormente, ao longo do estágio pedagógico no 1.º CEB promovemos 62 atividades, pelo que foram maioritariamente envolvidas as áreas de Estudo do Meio, de Português e de Matemática, dado que eram as áreas que reuniam uma maior carga horária, e nas quais os alunos mostravam mais dificuldades, especialmente ao nível das áreas de Matemática e de Português. Além disso, a área de Cidadania contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais nas áreas privilegiadas em cada atividade.

Por outro lado, apesar da área de Expressões ter sido trabalhada com menos frequência, persistimos sempre em dinamizar atividades nesta vertente, visto que, ao foi notória longo do tempo a carência de um maior contacto com as Expressões Artísticas. Todavia, apesar de conseguirmos convocar todas as áreas das Expressões, a Expressão Plástica foi a área mais explorada. Após uma análise global ao quadro, achamo-nos em condições de apresentar uma síntese da nossa ação educativa.

Neste sentido, a **primeira intervenção** decorreu entre os dias 18 e 20 de março. Começámos com a área de Estudo do Meio, que se prolongou durante estes dias, com a temática das principais elevações de Portugal. Este tema foi explorado através do recurso digital *Google Earth* (A2), que transportou os alunos para uma realidade mais próxima. De acordo com Silva (2013), a utilização de recursos tecnológicos, além de motivar e cativar os alunos, também torna as aulas mais dinâmicas, fazendo com que os mesmos acompanhem os objetivos propostos com um maior desempenho. Além disso, com a área de Expressão Plástica associada, os alunos elaboraram uma representação das diferentes formas de relevo numa folha quadriculada (A1), como também criaram um cartaz alusivo às principais elevações de Portugal (A9).

Na área de Matemática, teve lugar a prática de exercícios sobre o perímetro e a área (A7 e A12), de modo a consolidar esses conteúdos. Nas restantes ocasiões, desenvolvemos a tradição da comemoração do Dia do Pai, por meio da análise de textos (A3, A5 e A8), no âmbito da área de Português e de Cidadania, incluindo a componente gramatical sobre os graus dos adjetivos (A3 e A11). Além disso, foram concretizadas atividades práticas como a composição de um esquema sobre a figura paterna (A6) em Cidadania, e a elaboração de um presente para o Dia do Pai (A4) na área de Expressão Plástica. Sendo assim, decidimos construir um suporte de telemóvel como oferta para esse dia memorável, uma vez que acaba por ser algo mais atual e útil nos dias de hoje.

Em Educação Física, os alunos jogaram ao “queimado livre” (A10), jogo que reunia grande adesão por parte dos alunos desta turma.

Numa reflexão acerca desta primeira intervenção, pudemos reconhecer que esta turma necessitava de praticar com mais frequência os conteúdos trabalhados e adquiridos, sobretudo nas áreas de Matemática e de Português. Todavia, notámos que atividades como a da construção do presente para o Dia do Pai tornaram-se bastante significativas, especialmente para nós, na medida em que as reações dos alunos foram tão únicas, demonstrando bastante interesse em cada fase de construção do objeto. Por outro lado, é de referir que esta foi uma temática que possibilitou a conciliação de várias áreas.

A **segunda intervenção** ocorreu entre os dias 1 a 5 de abril e teve a temática da Páscoa como temática integradora. Nesta sequência, além de os alunos elaborarem uma flor portadora dos símbolos da Páscoa (A16), no âmbito da área de Cidadania, sendo convocada a Expressão Plástica através da dobragem de papel, também construíram um centro de mesa da Páscoa (A22 e A31), que englobou várias fases até ao produto final.

Para além disso, os conteúdos de Estudo do Meio giraram à volta: das atividades económicas, sendo que os alunos produziram um cartaz sobre a mesma temática (A15); e da agricultura, em particular, sobre os dois tipos de agricultura, onde exploraram e analisaram vídeos e compuseram esquemas sobre os conteúdos trabalhados (A19, A20, A24, A25). O facto de se recorrer à elaboração de um esquema, faz com que se ative o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com a presença de uma memória visual, por meio de uma forma de registo diferente que, por vezes, é funcional.

Em Matemática, a turma continuou com a prática de exercícios que envolveram o cálculo da área, nomeadamente com a decomposição de figuras e/ou o enquadramento de triângulos em quadrados e/ou retângulos (A14), bem como as conversões de unidades de medida de área (A17). Por outro lado, foi feita uma recapitulação dos componentes dos sólidos geométricos, na qual os alunos construíram um cartaz (A23) e alguns sólidos geométricos com gomas e palitos (A30).

Na área do Português, foi explorado um texto no âmbito da Educação Literária (A18 e A21). Na componente gramatical decidimos organizar um jogo sobre os verbos no infinitivo (A26), como forma de cativar o interesse dos alunos, assim como o empenho em recapitular e consolidar um conteúdo já conhecido. Na vertente da produção textual, os alunos, dispostos em pequenos grupos, tiveram de completar uma banda desenhada (A28), apresentando-a de forma dramatizada (A29), convocando assim a Expressão Dramática.

Na Educação Física, para variar, os alunos juntaram-se a uma turma do 2.º ano e, em grupo, puderam concretizar o jogo da “estátua” (A27), que acabou por se direcionar para uma visão de interação positiva entre todos os alunos.

Após refletirmos sobre esta intervenção, pudemos constatar que um dos dinamismos em que tentámos sempre apostar foi a conciliação entre as áreas de conteúdos ditas mais teóricas com as áreas das Expressões Artísticas, em particular a área de Estudo do Meio com a área de Expressão Plástica, como por exemplo, na construção de cartazes. Mais uma vez, notámos que se tornou importante promover atividades artísticas, dado que o interesse dos alunos falava mais alto nestas alturas.

A **terceira intervenção**, realizada entre os dias 6 a 14 de maio, teve como foco a área de Expressão Plástica, no desenvolvimento de um mural sobre a “liberdade” (A35 e A41), que surgiu como um trabalho de projeto, inclusivo de várias fases, de entre as quais destacamos um momento de dramatização de *slogans* presentes no mural (A46). Neste sentido, foi privilegiado o processo de preparação e criatividade, até ao produto final, de modo a fazer com que exercitassem o seu pensamento. Além disso, na perspetiva de Rocha (2014), “as atividades artísticas proporcionam a comunicação e a expressão e é através do jogo que as crianças satisfazem as suas necessidades de expressão desenvolvendo a sua personalidade”, neste caso, o jogo dramático (p. 37).

Em Matemática, os conteúdos circularam à volta da organização e tratamento de dados, inicialmente com a recolha de dados sobre a própria turma (A32), alargando-se para uma outra turma do 4.º ano, seguindo-se a elaboração de gráficos através da organização dos dados recolhidos (A36), e mais tarde com a realização de exercícios sobre a média, a moda e a mediana (A47 e A50). Além disso, os alunos também mostraram a necessidade de praticar as tabuadas e a resolução de problemas com diferentes algoritmos. Assim foi, organizámos o jogo do “quantos queres?” com as várias tabuadas (A40), com o qual os alunos puderam jogar em duplas. Também elaborámos diversos problemas para que os alunos os pudessem resolver, praticando o raciocínio lógico-matemático e os diferentes algoritmos (A45), uma vez que, já há algum tempo que não faziam exercícios dessa natureza.

Em continuação do que tinha vindo a ser trabalhado em Estudo do Meio, nestes dias, os alunos puderam conhecer mais sobre o processo industrial das matérias-primas através de um simulador de uma fábrica (A34), onde puderam visualizar a transformação das matérias-primas até ao produto final. Nesta sequência, organizámos um pequeno jogo sobre possíveis serviços (A37), no qual os alunos tinham de lançar um dado e, consoante

o serviço lançado, nomeavam uma profissão relacionada com o mesmo. Com a temática do turismo, juntos explorámos o sítio na internet *ZOOMAzores* (A38). Também tiveram a oportunidade de examinar os modos de utilização e conservação de diversos objetos (A43), complementando assim um quadro. E, por último, com um tema muito curioso para os alunos, fizemos experiências científicas sobre a eletricidade estática (A49), sendo esclarecidas diversas dúvidas sobre o surgimento e funcionamento da eletricidade.

Na área de Português, tendo de trabalhar o conteúdo dos pronomes e determinantes demonstrativos, decidimos criar um jogo, denominado “Arrisca e Acerta” (A33), no qual os alunos, organizados em pequenos grupos, puderam pensar e responder sobre a questão colocada acerca do tema referido. Por outro lado, nessa mesma área e em conexão com a área de Estudo do Meio, os alunos estiveram a explorar um texto sobre o comércio, intitulado “Comprar, comprar, comprar!” (A39). Além disso, no âmbito da Didática da Escrita, por intermédio de uma professora, a turma explorou o texto “O País dos Contrários” (A44), seguindo-se uma produção textual sobre o mesmo texto (A48 e A51).

Com esta terceira intervenção pudemos reparar que, uma vez mais, as áreas ditas mais teóricas são realçadas de certa forma com prioridade, colocando as áreas das Expressões num outro patamar. Apesar de tudo, a nossa intenção continuou a ser respeitada, na qual conseguimos aplicar atividades artísticas, como foi o caso do projeto “liberdade”. Neste sentido, há a evidenciar que,

a arte é um elemento indispensável na formação de indivíduos capazes de dar respostas variadas e adequadas a mudanças rápidas e constantes na sociedade em que vivemos, capazes de se empenharem ativamente na construção de si próprios e da comunidade, criando uma cultura aberta à utilização da espontaneidade e expressão individual, sem individualismo, mas aceitando o outro na sua verdadeira dimensão é fundamental no desenvolvimento holístico da pessoa contribuindo para uma educação para a vida (Rocha, 2014, p. 36).

A **quarta intervenção**, decorrida entre os dias 3 a 12 de junho, centrou-se em revisões e na realização das fichas de avaliação. Para além disso, tal como aconteceu na intervenção anterior, no âmbito da Didática de Português, os alunos organizaram e exploraram mais um texto, “Leopoldo” (A53), como também procederam à produção textual referente ao mesmo (A58).

Em Estudo do Meio, com a temática da desflorestação, foi feita uma simulação de um fenómeno de desflorestação e reflorestação através de uma maquete (A54), seguindo-

se para a navegação num sítio da internet sobre os parques e reservas naturais da região (A55).

Na área da Matemática recordámos as sequências e regularidades e a simetria de reflexão (A52), explorando imagens e o funcionamento de um espelho, com a finalidade de obter um resultado de uma simetria de reflexão.

Como não podia deixar de ser, por forma a complementar a falta de oportunidade para integrar atividades referentes às Expressões Artísticas, construímos o jogo “Pequenos Artistas” (A56), no qual os alunos puderam trabalhar e estabelecer um maior contacto com estas áreas curriculares. A Expressão Plástica foi explorada através do desenho, a Expressão Dramática, através da mimica de ações e a Expressão Musical, através da descoberta de sons. Para além disso, há que ressaltar que, na ótica de Araújo (2000, citado por Miranda *et al.*, 2014), com os jogos de regras “as crianças assimilam a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis da vida” (p. 25). Além disso, esta era uma turma que carecia de atividades deste género, sendo então o nosso intuito proporcionar-lhes momentos como este, sempre que possível.

Por fim, sendo esta a última semana antes da festa de fim de ano (A57, A59 e A60), reservámos alguns momentos para a preparação desta, que incluíram a comemoração da festa de finalistas.

Em conclusão, apesar de haver demasiado tempo reservado às áreas ditas mais teóricas, com esta intervenção conseguimos transportar os alunos para o mundo artístico, tendo em conta a concretização do jogo “Pequenos Artistas”.

Por fim, a **quinta intervenção**, realizada entre os dias 17 a 21 de junho, serviu única e exclusivamente para a preparação da festa de fim de ano, assim como a dos finalistas (A61 e A62). Sendo assim, ao longo destes dias, ensaiámos uma *Marcha de São João*, com as duas turmas do 4.º ano, como também um hino de despedida. Além disso, e apenas com a nossa turma, preparámos uma coreografia, intitulada *Os criadolecentes*, que demonstrou a evolução vivida desde o pré-escolar até à partida para um novo ciclo. Também organizámos uma homenagem à professora cooperante, que consistiu numa declamação de um poema, composto pelos alunos, com um pequeno momento de dramatização. A turma elaborou também um presente para a professora cooperante, que constou na criação de pequenas dedicatórias de cada aluno, que integraram uma tela com as fotografias dos mesmos.

Nesta última intervenção os alunos contribuíram para a concretização da festa de fim de ano, assim como para a festa de finalistas, demonstrando assim um sentido de dever cumprido, alcançando uma meta com esforço e dedicação possíveis.

Após a apresentação geral das nossas intervenções e dinâmicas aplicadas, cabe-nos desde já refletir um pouco sobre os alicerces que suportam a temática que decidimos evidenciar com maior destaque neste relatório, expondo algumas apreciações e possíveis dificuldades e/ou receios sentidos durante certos momentos deste estágio.

Neste sentido, é importante realçar que este percurso foi feito de um modo bastante positivo, com aprendizagens adquiridas e partilhadas durante este trajeto. Como é habitual, de início, sentimos uma certa insegurança, não apenas por ser a primeira vez que lecionámos neste nível de ensino, mas também pela capacidade de dar resposta às necessidades dos alunos, dado que tivemos de aprender a efetuar a conjugação entre a teoria e a prática pedagógica.

Como era de esperar, no começo, combinar a teoria e a prática não foi de todo muito simples, visto que a turma requeria uma certa diferenciação entre os alunos, apresentando muitos deles verdadeiras dificuldades de aprendizagem, contexto esse que nos inquietou, transmitindo receio na gestão das aulas. Todavia, ao longo do tempo, fomos superando este obstáculo, pois fomos percebendo os métodos certos a aplicar nesta turma, isto é, trabalhar com os alunos o mais próximo da realidade possível, utilizando materiais concretos que os fizessem visualizar e compreender tudo o que era apresentado. Apesar de tudo, não colocámos de parte as fichas de trabalho, que serviram indiscutivelmente para o progresso da prática de exercícios de raciocínio, que faziam pensar os alunos, como também exercitar a escrita, que era muito afetada pelos erros ortográficos.

Com o passar do tempo, todas as dificuldades e receios sentidos foram sendo ultrapassados, uma vez que fomos obtendo uma maior experiência e confiança para contornarmos determinadas barreiras que surgiram ao longo do caminho, como também arriscar em novos desafios. Sendo assim, o que pensámos ser uma dificuldade, passou a ser um desafio superado pela positiva.

Por último, há que evidenciar o enorme ganho que obtivemos com este estágio pedagógico, especialmente ao nível de novas experiências e aprendizagens proporcionadas, tanto pela Professora Cooperante, como pelos alunos.

Depois de apresentarmos o conjunto das atividades desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico II, iremos direcionar a nossa atenção para as atividades que incidiram no tema que decidimos aprofundar no nosso Relatório de Estágio. Sendo assim, em

conformidade com o capítulo anterior, assentaremos na mesma intenção e partiremos dos mesmos eixos de análise.

### 3.2.1. As Expressões Artísticas em contexto de estágio pedagógico

#### 3.2.1.1. Quando um recurso convoca as Expressões

Tal como já foi mencionado no capítulo anterior, na verdade, os recursos funcionam como um dos meios que são associados às Expressões Artísticas. Neste sentido, no âmbito do estágio pedagógico em contexto do 1.º Ciclo, foi elaborado um jogo, intitulado *Pequenos Artistas*, que abrange todas as vertentes das Expressões Artísticas. De um modo específico, a atividade realizada consistiu na concretização de um jogo, inspirado no jogo de tabuleiro, denominado de *PARTY*, que foi utilizado, não só para divertir os alunos, como também, dependendo do tema, funcionar como um recurso pedagógico.

A figura seguinte apresenta a concretização do jogo (ver Figura 4), que nos mostra o impacto que este teve para com os alunos, dado que estes puderam estabelecer um maior contacto com as Expressões Artísticas.



**Figura 4 – Implementação do jogo "Pequenos Artistas"**

a) Jogo “Pequenos Artistas” (A56); b) Explicação do jogo; c) Desenvolvimento do jogo; d) Desafio de Expressão Plástica; e) Desafio de Expressão Dramática; f) Desafio de Expressão Musical.

Ao decidirmos implementar uma atividade que englobe um jogo, nunca podemos perder de vista os contributos de Rocha (2014), que defende que “as atividades artísticas proporcionam a comunicação e a expressão e é através do jogo que as crianças satisfazem as suas necessidades de expressão desenvolvendo a sua personalidade” (p. 37). Por outro lado, na ótica de Araújo (2000, citado por Miranda et al., 2014), com os jogos de regras “as crianças assimilam a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis da vida” (p. 25). Além disso, há que salientar que, a turma onde decorreu a prática pedagógica, carecia de atividades deste género, pois nem sempre se respeitavam enquanto colegas de grupo. No entanto, durante a aplicação do jogo, notámos um comportamento diferente, visto que os grupos funcionaram positivamente, respeitando tanto as regras do jogo, como os colegas de grupo.

Como afirma Parra (1985, citado por Silva et al., 2017) “a utilização de recursos didáticos específicos faz com que elementos simples como os sons, as imagens, a construção de maquetes, as brincadeiras e o uso de materiais lúdicos sejam valorizados”, porque de coisas simples, surgem coisas significativas (p. 22). Também, há que ter em conta que, a utilização de diversos tipos de recursos didáticos faz com que, não só se proporcione uma aula mais interessante, mas também se contorne um pouco da monotonia do ensino tradicional, promovendo a aquisição de melhores resultados (Costoldi & Polinarski, 2009; Souza, 2007; citados por Silva et al., 2017, p. 22).

Neste sentido, este jogo, composto por três categorias, entre as quais, a Expressão Plástica, a Expressão Musical e a Expressão Dramática, tinha à sua volta várias casas interligadas, denominadas aleatoriamente pelas três categorias anteriormente referidas. Além disso, é importante referir que, cada categoria tinha uma caixa de cor diferente, com diversos desafios em cartões. Assim, os cartões associados à categoria da Expressão Plástica desafiaram os alunos a desenhar (ver Figura 4 – d)), os cartões associados à categoria da Expressão Musical desafiaram os alunos a adivinharem um determinado som (ver Figura 4 – f)) e os cartões associados à categoria da Expressão Dramática desafiaram os alunos a imitarem, por meio da mímica, o que lhes era pedido (ver Figura 4 – e)).

Durante a execução do jogo, houve um dado, que orientou o avanço nas casas do tabuleiro, e uma ampulheta, que determinou o tempo limite do cumprimento de cada desafio. Por sua vez, há a realçar que, este material acaba por ser versátil, visto que, poderá fazer-se uma coleção de cartões com distintos conteúdos.

Ainda na realização da atividade, há que salientar o emprego de algumas estratégias, entre as quais, a distribuição aleatória dos alunos por grupos, visto que, por vezes, ocorria

alguma dificuldade por parte de alguns deles em aceitarem as opiniões dos colegas. Através da estratégia em causa, foi possível haver uma harmonia entre os grupos, bem como entre os vários elementos dos mesmos. Para além disso, a utilização de um instrumento para medir o tempo, isto é, uma ampulheta, funcionou como um auxiliar orientador do percurso efetuado pelos alunos, no momento do jogo, uma vez que, ao haver controlo sobre o tempo, pôde ocorrer equidade em relação à oportunidade de ultrapassar os desafios.

Após a concretização da atividade, podemos concluir que, esta atividade foi, na realidade, muito relevante, visto que, apesar das dificuldades e da rotina, os objetivos delineados foram alcançados, sendo que o principal intuito era transportar o universo artístico para o mundo dos alunos.

No geral, toda a turma demonstrou bastante interesse em participar na atividade, funcionando o jogo como um meio cativante para os alunos. Além disso, apesar da presença de uma grande diversidade de desafios, bem como os seus diferentes níveis de complexidade, não houve grandes dificuldades na resolução dos mesmos, apesar de haver alguns receios iniciais, ou por timidez ou por má interpretação dos desafios pedidos.

Apesar de tudo, uma vez que os jogadores jogavam em equipas, esteve presente um espírito de equipa e interajuda, colaborando uns com os outros, com vista à conquista dos desafios principais.

Por outro lado, sem ter pontos negativos a apontar, podemos afirmar que, nesta atividade, ao recorrermos a esse jogo, foi-nos possível verificar uma trajetória realizada pelas diferentes áreas artísticas, visualizando a capacidade de cada aluno em relação ao seu desempenho empregue em cada desafio, bem como na organização de estratégias de jogo, as quais eram essenciais para esse género de jogo.

Em suma, na nossa opinião, atividades desta natureza têm um papel essencial, tanto para os alunos, como também na formação dos/as professores/as, pois visam oferecer momentos de prática, com conseqüente diversão e aprendizagem, bem como descoberta de algo novo, desvendando novas experiências, que contribuirão para um complemento na vida ativa de cada um.

### **3.2.1.2. Quando a Expressão é convocada nas festividades**

Indo ao encontro do que já foi referido no capítulo anterior acerca das épocas festivas e/ou datas comemorativas, na maioria das vezes e, sobretudo os/as professores/as do 1.º Ciclo, utilizam as celebrações como um pretexto para trabalharem as expressões

apenas naquela altura, que maioritariamente encontra-se no final de cada período, ou em datas demarcadas no decorrer do mesmo. Assim, e no âmbito do estágio pedagógico do 1.º Ciclo, os alunos realizaram um centro de mesa por altura da Páscoa, comemoração habitual nas escolas.

O mosaico seguinte pretende ilustrar este acontecimento (ver Figura 5), que cativou toda a turma eleita para a prática pedagógica do 1.º Ciclo.



**Figura 5 – Centro de mesa da Páscoa**

**a)** Centro de mesa da Páscoa (A22 e A31); **b)** Pintura das flores de embalagem de ovos; **c)** Pintura dos ovos de esfervite com espuma tingida; **d)** Decoração dos ovos; **e)** Preenchimento da base do centro com tiras de papel crepe.

As atividades em questão (A22 e A31), foram realizadas durante a área curricular de Expressão Plástica, sendo dedicada exclusivamente à construção da lembrança da Páscoa, que consistiu na elaboração de um centro de mesa (ver Figura 5 – a)).

Num primeiro momento, os alunos pintaram três ovos de esfervite ao seu critério (ver Figura 5 – c)), a partir da técnica de espuma com tinta, bem como flores provenientes do cartão de embalagens de ovos (ver Figura 5 – b)). Há que salientar que, os ovos, depois de pintados, foram decorados ao critério dos alunos (ver Figura 5 – d)). Deste modo, devido ao limite do tempo, foi necessário ponderar a seleção e organização da confeção

dos trabalhos manuais, de modo a que funcionasse como proposto, no qual, neste caso, este processo de pintura teria de ser executado primeiro, para que secasse a tempo.

Em continuidade com a elaboração da lembrança da Páscoa, os alunos procederam à montagem do centro de mesa, decorando-o ao seu gosto. Além dos ovos e das flores, eles compuseram o centro com um coelho de lã e papel crespado.

Com tudo isso, há que evidenciar que, a arte é um elemento indispensável na formação de indivíduos capazes de dar respostas variadas e adequadas a mudanças rápidas e constantes na sociedade em que vivemos, capazes de se empenharem ativamente na construção de si próprios e da comunidade, criando uma cultura aberta à utilização da espontaneidade e expressão individual, sem individualismo, mas aceitando o outro na sua verdadeira dimensão é fundamental no desenvolvimento holístico da pessoa contribuindo para uma educação para a vida (Rocha, 2014, p. 36).

Por isso, há que facultar diversos materiais e técnicas relativas às Expressões Artísticas, especialmente a alunos deste género, devido à sua carência de atividades deste género.

No momento da pintura das flores, não houve grande dificuldade na sua execução. Em contrapartida, relativamente aos ovos de esferovite, estes foram pintados a partir de uma técnica desconhecida por estes alunos, o que os deixou deslumbrados, realizando-a também sem grande dificuldade.

Durante a montagem do centro, no instante da colagem do papel crespado na base de cartão (ver Figura 5 – e)), a maioria das alunas mostrou algumas dúvidas, em relação ao modo de preparação da base do centro. Por outro lado, a maioria dos alunos conseguiu preenchê-lo sem hesitações.

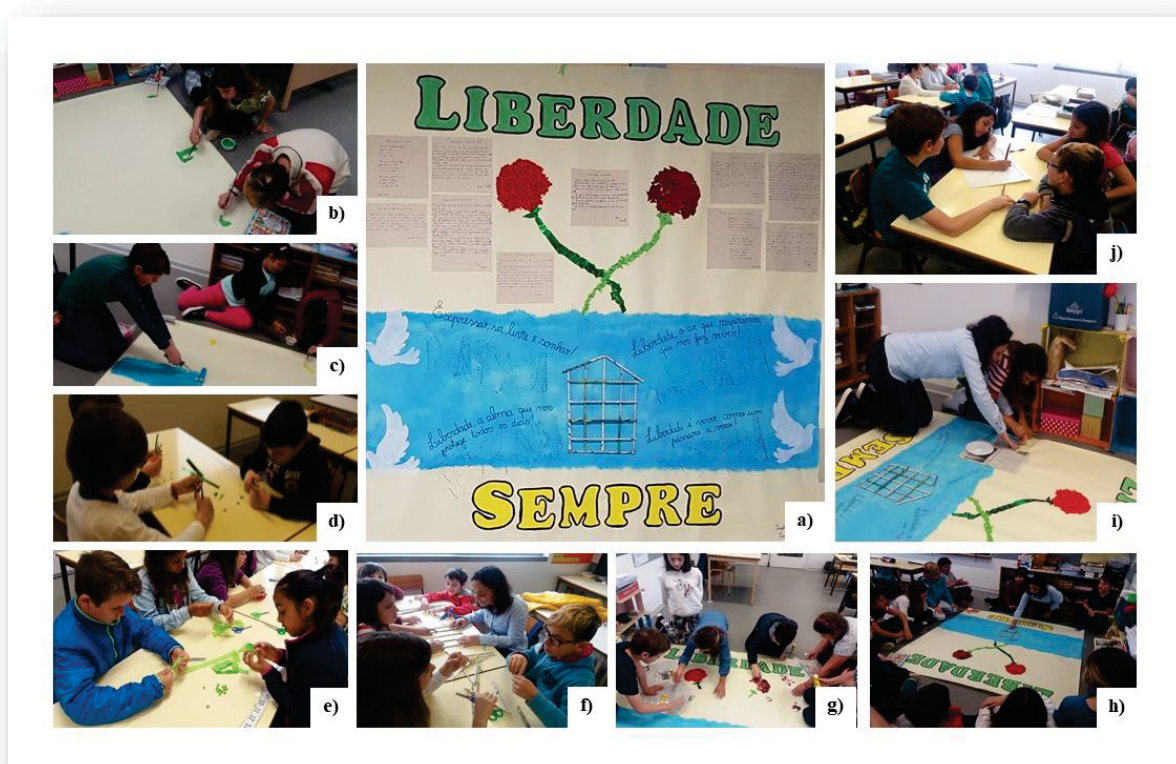
Na composição do coelho de lã, não houve grande dificuldade, nem por parte dos alunos, nem das alunas. No entanto, houve quem apresentasse mais criatividade.

No caso desta turma em particular, em vários momentos onde inserimos atividades mais práticas e ligadas às Expressões Artísticas, verificámos que os alunos ficavam maravilhados, até com simples criações. Nesta sequência, conseguimos concluir que estes alunos talvez possuíssem pouco contacto com a diversidade da Expressão Artística, ou seja, com novas técnicas, novos materiais, novas criações, apresentando, conseqüentemente, algumas dificuldades na concretização de atividades desta natureza.

### 3.2.1.3. Quando os projetos em Expressões trespassam a sala de aula

Na verdade, mesmo sabendo do costume que ocorre durante as épocas festivas no emprego das Expressões Artísticas, no âmbito do estágio pedagógico do 1.º Ciclo, as mesmas também transbordaram para fora da sala de aula, neste caso, por meio da elaboração de um mural, tendo como tema a “Liberdade”.

No mosaico que se segue, pretendemos transmitir, por meio de imagens, a integração das várias fases desenvolvidas durante o processo de preparação do mural “Liberdade” (ver Figura 6).



**Figura 6 – Mural da "Liberdade"**

**a)** Mural da “Liberdade” (A35 e A41); **b)** Pintura das letras do mural; **c)** Pintura do fundo do mural; **d)** Recorte do papel de espelho; **e)** Preparação das bolinhas de papel crepe; **f)** Elaboração da gaiola com rolos de papel de jornal; **g)** Aplicação dos enfeites; **h)** Aplicação da gaiola; **i)** Técnica do *stencil*; **j)** Organização da dramatização dos slogans (A46).

A atividade concretizada, mais especificamente, a elaboração de um mural sobre a “Liberdade” (ver Figura 6 – a)), surgiu a partir da data comemorativa do 25 de abril, à qual se aliou a temática da Liberdade, conexão que convocou a aplicação de diferentes

técnicas plásticas, de entre as quais, a pintura, o recorte e a colagem, a técnica do pente e a técnica da estampagem com *stencil*.

Além disso, a turma onde decorreu o estágio pedagógico do 1.º Ciclo, organizada em grupos, teve de realizar um momento de dramatização dos seus *slogans*, pré-compostos no início do projeto, com o nosso par pedagógico. Há ainda a salientar que, o processo de preparação e criatividade, até ao produto final, foi a etapa mais privilegiada, de modo a estimular o pensamento dos alunos, com um levantamento e registo de palavras e/ou expressões relacionadas com os seus *slogans*.

Nesta sequência, é necessário destacar que, na perspetiva de Rocha (2014), “as atividades artísticas proporcionam a comunicação e a expressão e é através do jogo que as crianças satisfazem as suas necessidades de expressão desenvolvendo a sua personalidade”, neste caso, o jogo dramático (p. 37).

Numa primeira fase, enquanto uns começaram por pintar algumas partes do papel de cenário (ver Figura 6 – b) e c)), outros, em grupos, prepararam os outros adereços que iriam complementar o mural, entre os quais, bolinhas de papel crespo (ver Figura 6 – e)) e recorte de triângulos de papel de espelho (ver Figura 6 – d)). Há ainda a salientar que, permanecemos com extrema atenção, para que todos os alunos circulassem pelas diferentes estações, isto é, pela pintura e pela preparação dos adereços.

Mais tarde, deram continuidade à construção do mural, com a colagem dos adereços efetuados na aula anterior (ver Figura 6 – g)), compondo com diferentes técnicas de Expressão Plástica, de entre as quais, a técnica do pente e a técnica do *stencil* (ver Figura 6 – i)).

Na construção e aplicação da gaiola (ver Figura 6 – h)), os alunos tiveram um apoio contínuo, visto que para esta parte foi necessário a aplicação de cola quente, de modo a que ficasse mais resistente. Nesse momento, decidimos construí-la com os alunos (ver Figura 6 – f)), na medida em que esta técnica era desconhecida pelos mesmos, em particular os rolos de papel de jornal. Todavia, mesmo não conhecendo o modo de preparo, pudemos verificar que, com novas técnicas e/ou materiais, os alunos mostraram-se mais motivados, demonstrando interesse em participar, oferecendo o seu apoio.

Durante o momento de pintura (ver Figura 6 – b)), pudemos verificar que a maioria dos alunos apresentou o controlo de motricidade fina muito pouco desenvolvido, visto que, não respeitavam o contorno das letras desenhadas, como também mudavam de direção com o pincel, mais do que uma vez. Posto isto, foi notória a falta de prática de atividades desse género, pelo que se torna necessário incutir a presença das mesmas,

de modo a não perderem o estímulo da perícia e manipulação, afetando, assim, a sua motricidade fina.

No que diz respeito à elaboração das bolinhas de papel crespo (ver Figura 6 – e)), conseguimos visualizar que, apesar de alguns alunos utilizarem os dedos para a criação das mesmas, houve muitos a utilizarem as palmas das mãos para a execução desta ação, o que mais uma vez nos indica que a maioria destes alunos apresentava bastante dificuldade em efetuar atividades que requeriam uma certa destreza manual. Por outro lado, na elaboração dos triângulos de papel de espelho (ver Figura 6 – d)), não houve grandes dificuldades, embora nem sempre os tenham recortado da melhor forma, faltando por isso um certo rigor na sua preparação.

Apesar disso tudo, com uma orientação e acompanhamento, os alunos conseguiram desempenhar as funções pretendidas, aperfeiçoando-as cada vez mais, com incentivo e sugestões dadas.

Deste modo, nesta primeira atividade, em ambas as aulas, foi nosso intuito promover o contacto com as Expressões Artísticas, mais precisamente com diversos materiais e técnicas, sendo necessário desenvolver diferentes etapas, por forma a haver intervalo de tempo para a secagem da tinta.

Apesar da enorme carência em relação à prática de atividades artísticas, e um visível desconhecimento no que diz respeito a novas técnicas e materiais, entre os quais a técnica do pente e do *stencil*, bem como o material a elas associado, juntamente com o seu modo de execução, estas produções plásticas permitiram aos alunos, não só desenvolver as suas capacidades expressivas e criativas, como também fortalecer a sua motricidade fina, através da manipulação de diversos materiais de decoração artística.

Numa fase posterior, os grupos realizaram a dramatização dos seus *slogans* (A46). De início, apresentaram alguma dificuldade durante o processo de preparação da apresentação (ver Figura 6 – j)), mais precisamente no momento de pensamento e registo de palavras e/ou expressões relacionadas com o seu *slogan*. Apesar disso, organizaram-se muito bem, desenvolvendo a atividade com alguma orientação e apoio, sobretudo no ponto de partida.

No final, na apresentação da dramatização dos *slogans*, todos os alunos mostraram entusiasmo, criatividade, dedicação e empenho, havendo até uns que surpreenderam pela positiva, ao improvisarem durante a sua exposição. Além disso, também é importante referir que, os movimentos corporais convocados pelos alunos, aquando da interpretação

dos *slogans*, fizeram com que eles estimulassem o seu sentido orientador, realizando os seus movimentos de forma mais expressiva.

# Capítulo IV



**A Criança e as Expressões,  
em contextos não formais  
de aprendizagem**

4. A Criança e as Expressões, em contextos não formais de aprendizagem
  - 4.1. Enquadramento
  - 4.2. O nosso Percurso Metodológico
    - 4.2.1. A recolha de dados
  - 4.3. Rola Charola! Aprender Expressões fora da Escola
    - 4.3.1. Caracterização dos Contextos: Natureza e âmbito de atuação
    - 4.3.2. Os contextos, as crianças e as famílias...
    - 4.3.3. Os contextos e as suas áreas privilegiadas de intervenção
    - 4.3.4. Representações das entidades sobre o seu lugar e o seu papel na formação Expressiva e Artística das crianças



## **4. A Criança e as Expressões, em contextos não formais de aprendizagem**

### **4.1. Enquadramento**

Nos Capítulos anteriores refletimos em torno das principais linhas de força da nossa ação educativa no “rescaldo” dos nossos estágios pedagógicos, nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como resultado desta reflexão, não podemos deixar de realçar o potencial das áreas de expressão no desenvolvimento integral das crianças, aspeto que começámos por reforçar no primeiro Capítulo deste trabalho.

Apesar de entendermos ser este o propósito de um trabalho da natureza daquele que aqui apresentamos, que tem como foco o relato, análise e reflexão, do conjunto das experiências pedagógicas que integraram a ação educativa desenvolvida ao longo desta etapa tão importante do nosso percurso formativo, decidimos ir mais além e investigar um pouco mais sobre a temática que entendemos aprofundar.

Na verdade, desde o início da nossa jornada que manifestámos interesse em explorar as áreas das Expressões e compreender quais seriam os contextos mais favoráveis à sua aprendizagem. Na sequência de alguns trabalhos já adiantados neste domínio na nossa Licenciatura, tínhamos a convicção que este trabalho fazia todo o sentido no contexto da nossa ação educativa diária, apesar de todas as contrariedades decorrentes dos muitos desafios lançados aos professores dos nossos dias, os programas extensos e desajustados à realidade da maior parte dos alunos, os horários pouco flexíveis que os afastam dos seus interesses e da sua natural necessidade de brincar, os poucos recursos das escolas ou ainda a desmotivação da classe docente na sequência das decisões nem sempre refletidas da tutela.

No contexto desses trabalhos, tivemos oportunidade de refletir, embora que de forma bastante superficial, sobre o papel de alguns contextos não formais que funcionam como lugares de aprendizagem na área das Expressões, aspeto que desde essa altura nos inquietou e nos convidou, neste novo contexto, a um estudo um pouco mais aprofundado nesta matéria.

Neste sentido, entendemos ser de todo proveitoso, no decurso do nosso processo de estágio, proceder a um estudo paralelo que, não exigindo o mesmo nível investimento da nossa parte, pudesse aprofundar os nossos conhecimentos nesta matéria e estabelecer possíveis conexões entre as aprendizagens que se fazem em contexto formal e aquelas

que se desenvolvem fora dos muros da escola, em contextos não formais de aprendizagem, que têm as expressões como foco do seu trabalho e que pudessem funcionar como inspiração às nossas práticas.

Por outras palavras, interessava-nos acima de tudo compreender como e onde é que as crianças aprendem as Expressões e quais são os contextos e as estratégias mais eficazes para as fazer aprender.

É neste contexto que surge o presente capítulo, que tem como principal propósito documentar um estudo breve que fizemos, paralelamente ao nosso estágio, com a finalidade de compreender os desafios, potencialidades e contributos dos contextos não formais, na aprendizagem das Expressões Artísticas e da Educação Físico-Motora na Infância.

Nos pontos que se seguem apresentaremos, em traços gerais, as principais linhas de força do estudo em causa, estudo este que pretendemos alargar a outros contextos e aprofundar em termos de análise, depois de concluída esta nossa etapa de formação.

## **4.2. O nosso Percurso Metodológico**

Tal como explicitámos mais acima, um dos nossos principais objetivos ao desenvolver o estudo em causa era perceber o potencial pedagógico de contextos não formais de aprendizagem que integrassem crianças e com as quais explorassem as áreas das Expressões.

Para cumprir tal propósito, decidimos desenvolver um modelo de investigação de natureza mista, que assentasse numa vertente quantitativa e qualitativa, de modo a poder beneficiar dos contributos de ambas, no processo de recolha e de interpretação dos nossos resultados. Na ótica de Dal-Farra e Lopes (2013), a metodologia mista pode favorecer positivamente investigações efetuadas no âmbito da Educação, cujos dados, bem como o seu tratamento, requerem uma integração entre dados quantitativos e qualitativos.

Neste sentido, começámos por seleccionar um conjunto de instituições, grupos, associações, clubes, que tivessem a sua missão relacionada com a abordagem às Expressões e preparámos uma base de dados com todas elas, que para além do nome e de uma breve caracterização do trabalho que desenvolviam, também continha os respetivos contactos. Nesta fase do processo, a informação foi reunida através do recurso à internet, em páginas que continham a informação em causa, fossem elas das próprias entidades ou não. A nossa lista inicial integrava 80 registos, todos eles de entidades sediadas na ilha de São Miguel. Mais tarde, com o objetivo de aumentar a taxa de respostas e tornar o

estudo mais rico, decidimos integrar também algumas entidades de outras ilhas do Arquipélago: Graciosa, Pico, Faial e Flores.

De entre as entidades que sinalizámos inicialmente, contávamos com um conjunto significativo de Bandas Filarmónicas, Grupos Etnográficos e de Folclore, Grupos de Escuteiros e Clubes Desportivos. Faziam também parte da nossa lista outras entidades, em menor número, como por exemplo Grupos de Teatro, Grupos de Dança, Grupos Corais. Também integrámos nesta lista algumas escolas e outros espaços que se dedicam ao ensino não formal das expressões, escolas de teatro, de pintura, de dança, entre outras. Incluímos ainda os contactos de alguns CATL e de empresas de animação de festas para crianças.

Numa fase posterior, do conjunto de todas as instituições integradas na nossa lista inicial, selecionámos 50 para passarem à fase seguinte. Utilizámos como critério de seleção a natureza do trabalho desenvolvido pelas diferentes entidades, para que pudessemos contar com um leque diversificado de escolhas, quer do ponto de vista da sua tipologia, quer no que respeita à diversidade de áreas de expressão por eles exploradas (numa média de 10 por cada uma das áreas que queríamos explorar (Dramática, Plástica, Musical, Físico-Motora e Dança). A facilidade de contacto também foi um dos critérios que esteve na base desta seleção.

Definida aquela que seria a nossa amostra, passámos à fase da recolha de dados.

#### **4.2.1. A recolha de dados**

Como instrumentos de recolha de dados, decidimos utilizar o inquérito por questionário e a entrevista.

O inquérito por questionário foi aplicado a todas as entidades de ensino não formal selecionadas, por forma a recolher informação sobre a forma como entendiam e abordavam as expressões artísticas, acerca da sua missão e objetivos, no que respeita ao seu papel e ao seu lugar no desenvolvimento de competências da área das Expressões, nas crianças que lhes são confiadas. Tínhamos nota que, em algumas destas entidades as crianças tinham contactos com estas áreas, desde o nascimento até, aproximadamente, aos treze anos de idade.

Decidimos utilizar o questionário como instrumento central da nossa recolha de dados, considerando a natureza dos dados que pretendíamos recolher e conscientes de que, tal como defende Gil (1999), este se assume como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às

peçoas, tendo por objectivo conhecimento de opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 128). Visto por outro lado, também percebemos que a sua utilização iria beneficiar e facilitar o nosso processo de recolha, considerando os constrangimentos de tempo que tínhamos e também porque seria uma opção “rápida e relativamente barata de recolher [o] tipo de informação” que desejávamos (Bell, 2010, p.118).

Depois de elaborados em formato *Word* (conf. guião em anexo), os questionários foram adaptados e introduzidos na plataforma do *Google Doc's*, de modo a serem partilhados, via *email*, para as entidades seleccionadas. Aproveitando as potencialidades desta técnica de recolha, já acima explicitadas, entendemos que esta seria a forma mais prática e mais célere de recolher a informação pretendida, até porque nos dias que correm, a comunicação *online* ultrapassa, em larga medida, em termos de eficácia, aquela que se fazia tradicionalmente. Alguns questionários foram enviados para o correio eletrónico das entidades em causa, outros para o *email* dos seus responsáveis. Nos casos em que foi possível, estabeleceu-se um contacto, prévio ao envio, via telefone.

Do total dos 50 questionários enviados, foram recebidos 22, o que corresponde a uma taxa de resposta de 44%. A taxa em causa ficou muito aquém daquelas que eram as nossas expectativas iniciais. Ao refletirmos sobre as razões que poderão ter estado na base deste facto, entendemos que, o envio por via eletrónica, apesar das suas vantagens em termos económicos, de rapidez e facilidade de contacto, pode também revelar-se impessoal e pouco comprometedor da parte de quem recebe. Por outro lado, sendo que muitas destas entidades tinham como elemento de contacto apenas o seu endereço eletrónico, nem sempre utilizado com frequência, aliado ao facto de não terem por hábito participar neste tipo de estudos ou de se sentirem inseguros ou reticentes em partilhar as suas práticas, poderão ter estado na base da sua fraca colaboração.

Num momento posterior, após uma seleção devidamente ponderada, tendo em conta os resultados obtidos nos inquéritos por questionário, foram identificadas 5 das 22 instituições para serem alvo de entrevista. Os critérios desta nova seleção foram em tudo semelhantes aos que utilizámos para sinalizar as entidades a quem dirigimos os questionários, sendo que desta vez o número de crianças que as frequentavam, bem como o potencial de aprendizagens que admitiram desenvolver, foram decisivos na nossa escolha.

O guião da entrevista (ver anexo 3) foi elaborado na sequência de uma primeira análise efetuada aos dados dos questionários recebidos.

Optámos por esta técnica de recolha, não apenas para reforçar os dados que havíamos recolhido, mas também para aprofundar a partilha de metodologias e boas práticas de ensino que pudessem ser úteis ao nosso estudo. Era ainda nosso objetivo aferir, com maior nível de pormenor, as representações dos responsáveis pelos contextos não formais em causa, sobre o seu papel e o seu lugar no desenvolvimento de competências nas crianças que lhes são confiadas. Neste particular, estávamos conscientes que a aposta nesta técnica viria reforçar o nosso conhecimento em relação aos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo.” (Estrela, 1994, p. 342).

Para além disso, estávamos conscientes de que esta técnica, por sua vez, ocupa “um lugar de destaque no rol das técnicas de pesquisa em ciências sociais, principalmente por lidar com a palavra, veículo privilegiado da comunicação humana” (Fraser, 2004, p. 150).

Explicitados, em traços gerais, os contornos do nosso percurso metodológico, passaremos à análise dos nossos dados que recolhemos. É o que nos propomos fazer no ponto que se segue.

### **4.3. Rola Charola! Aprender Expressões fora da Escola**

Para uma melhor compreensão do alcance deste estudo, há que ter em conta que as crianças não aprendem apenas na escola, isto é, em ambientes formais de aprendizagem, dado que esta nem sempre dá resposta às necessidades cada vez mais prementes das crianças dos nossos dias. Sendo assim, e quando falamos do caso das Expressões, a existência de contextos não formais de aprendizagem torna-se essencial, na medida em que, em complementaridade com o que é desenvolvido na escola, encontramos outras entidades que as acolhem, do estilo daquelas a que acima nos referimos, que podem marcar a diferença na vida e na aprendizagem dos mais pequenos.

#### **4.3.1. Caracterização dos Contextos: Natureza e âmbito de atuação**

No quadro que se segue, apresentamos uma caracterização geral das entidades que entrevistámos na qual evidenciamos, para cada uma delas, no contexto das Expressões, as suas principais áreas de intervenção e interesse. Para garantir a proteção da identidade das entidades em causa recorreremos a um processo de pseudominização, atribuindo-lhe, na linha metafórica que temos vindo a utilizar, nomes de aves (ver quadro 3).

**Quadro 3 – Os contextos não formais e as suas áreas de intervenção**

Instituição/ Grupo/Associação	Expressões Artísticas	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Físico-Motora	Dança
Andorinha				X		X
Arara				X		X
Águia	X				X	
Beija-Flor	X	X	X	X	X	
Canário	X	X				X
Cegonha	X	X	X	X	X	X
Cisne	X	X	X	X	X	X
Coruja	X	X	X	X	X	X
Corvo	X	X	X	X	X	X
Cuco				X		
Faisão					X	X
Falcão	X	X	X	X	X	
Gaivota	X				X	
Garajau				X		X
Papagaio	X	X	X	X		X
Pardal					X	
Periquito	X			X	X	X
Priolo			X			
Rouxinol					X	
Milhafre				X		
Rola				X		X
Tentilhão				X		
<b>TOTAL</b>		11	9	15	12	12

Tal como nos é dado perceber através dos dados disponibilizados no quadro, no conjunto de todas as entidades inquiridas, a Expressão Musical foi a área mais convocada (com um total de 15 registos). Por oposição, a Expressão Dramática foi aquela que se revelou ser menos explorada (com apenas 9 registos). Interessante é também notar-se que 4 das entidades em causa (Cegonha, Cisne, Coruja e Corvo) referem explorar todas as áreas com as crianças.

Tendo em consideração o enquadramento das entidades inquiridas, no que concerne ao seu **âmbito de atuação**, 45,5% das mesmas têm atuação a nível municipal, 45,5% a nível regional e 9,1% a nível nacional, sendo 85,7% instituições/grupos/associações privadas sem fins lucrativos, 9,5% privadas com fins lucrativos e 4,8% públicas.

Do **ponto de vista administrativo**, 81% regem-se por estatutos, 14,3% por regulamentos internos e apenas 4,7% por outros regulamentos, nomeadamente regulamentos gerais.

No que respeita às **idades das crianças** que frequentam as atividades promovidas pelas entidades em causa, as mesmas variam entre os 0 e os 13 anos, sendo a sua maioria entre 6 a 13 anos.

Os inquiridos foram questionados acerca dos critérios de seleção das crianças de modo a percebermos se existiam ou não **requisitos específicos de admissão**. Verificou-se que, e considerando o seu âmbito de atuação, de uma forma geral, a seleção é efetuada considerando a idade, a destreza motora, ou ainda conhecimentos básicos em áreas como a leitura, a escrita ou a música. Achámos curioso o facto de, no caso de uma das entidades um dos requisitos necessários se prender com a Religião.

A admissão nas organizações normalmente é efetuada com uma mera inscrição. No entanto, em alguns casos pontuais, há entidades que efetuam entrevistas.

Quanto ao **tempo médio de frequência** das crianças, verificou-se que o mesmo é variado, podendo ser de meses até anos, havendo 45,5% de abandono das mesmas. Como forma de explicar esta taxa de abandono, as entidades adiantaram diversos motivos, tais como: o gradual desinteresse pela atividade principal, a indisponibilidade, razões de mobilidade ou alteração de residência, ou ainda por incompatibilidade horária, quando a mesma se sobrepõe com outras atividades. Também se adiantaram razões de natureza escolar/académica, principalmente no caso das crianças mais velhas, que tendem a abandonar estas atividades quando mudam para um ciclo de estudos mais exigente, ou mesmo quando ingressam no ensino superior.

Relativamente ao **horário** semanal dispensado, 54,5% das organizações possuem horário fixo e 45,5% possuem horário variável.

No que concerne ao **espaço** utilizado, 72,7% das entidades funcionam em sede própria e 27,3% utilizam outros locais, nomeadamente espaços cedidos, partilhados ou até mesmo em moradias dos responsáveis. Estes espaços possuem características variadas, sendo a maioria das vezes adaptados de forma a dar resposta às reais necessidades. Os equipamentos são adequados à tipologia das atividades, sendo que em alguns casos também estão equipados com equipamentos de cozinha, que servem de apoio à realização de atividades extraordinárias, para convívios com familiares ou com outras organizações.

Os espaços utilizados na sua maioria são adaptados para pessoas com mobilidade reduzida (59,1%). Nos casos em que isto não acontece, foi-nos justificado que o mesmo se devia ao facto de serem espaços cedidos ou partilhados.

Os inquiridos também foram questionados acerca dos **meios que possuem**, tendo 72,7% indicado que os mesmos são suficientes e 27,3% assumido não corresponder às suas reais necessidades, principalmente no que respeita a recursos ou sede própria.

No que respeita às **dinâmicas relacionais** das entidades em causa, as mesmas, de uma forma geral, estabelecem parcerias com outras organizações de cariz similar (77,3%).

#### **4.3.2. Os contextos, as crianças e as famílias...**

No que respeita ao contexto das áreas de expressão que dinamizam, após a análise dos nossos dados, verifica-se que as mesmas são muito similares em organizações da mesma área, como por exemplo, nas associações de folclore as práticas desenvolvidas são essencialmente representação de etnografia, participação e organização de festivais, realização de intercâmbios com outras entidades de outras ilhas ou países e atuações em diversas festas, quer sejam religiosas ou até mesmo privadas. Nas organizações ligadas às áreas das ciências, as atividades são experimentais, oficinais e expositivas, enquanto que nas relacionadas com o desporto são realizadas diversas atividades desportivas relativas ao âmbito da organização em causa (ex.: associações de futebol, realizam torneios e jogos de futebol).

Segundo as entidades inquiridas, verificou-se que, de um modo geral, as crianças dão um *feedback* positivo no que concerne à sua integração na instituição e nas várias atividades proporcionadas pela mesma.

De um modo geral, as famílias acompanham a presença das crianças nestas organizações (86,4%), de diversas formas e com periodicidades variadas, principalmente através do apoio/participação em atividades, na interação social em momentos de lazer, em momentos solenes, em campanhas de angariação de fundos, em aulas abertas, em espetáculos, reuniões e *workshops*, em convívios, assim como no apoio ao transporte das crianças, para atuações ou participações em atividades, em locais distantes da respetiva sede.

#### **4.3.3. Os contextos e a suas áreas privilegiadas de intervenção**

Do lado da instituição, o acompanhamento das crianças nas atividades desenvolvidas, 4,5% é efetuado de forma individual, 18,2% em grupo e 77,3% de ambas as formas.

A seleção das atividades é efetuada, na maioria das vezes, previamente, pela Direção, no plano anual de atividades, desenvolvido no início de cada ano civil, podendo haver ajustes em concordância com os elementos participantes.

Nas organizações no que concerne às capacidades e competências desenvolvidas, assim como objetivos, é possível generalizar tendo em consideração o seu âmbito de aplicação, como se pode verificar no quadro que apresentamos de seguida (ver quadro 4).

**Quadro 4 – Contextos e áreas de intervenção privilegiada**

Âmbito de atuação da organização	Capacidades e competências desenvolvidas	Objetivos
Folclore	Musical Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Transmitir entidade cultural;</li> <li>✓ Inculcar gosto e valorização da tradição;</li> <li>✓ Preservar as memórias do passado.</li> </ul>
Promoção de conhecimento	Plástica Físico Motora	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fomentar o gosto por novas atividades;</li> <li>✓ Promover o conhecimento em várias áreas;</li> <li>✓ Desenvolver novas competências.</li> </ul>
Escuteiros	Plástica Dramática Musical Físico-motora Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fomentar relações interpessoais, em comunidade e em grupo;</li> <li>✓ Desenvolvimento de competências sociais.</li> </ul>
Filarónicas	Musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver competências musicais.</li> </ul>
Desporto	Físico-motora Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver competências desportivas;</li> <li>✓ Fomentar o desenvolvimento e crescimento saudável;</li> <li>✓ Fomentar o espírito de grupo/equipa e relacionamento com a comunidade.</li> </ul>
Teatro	Dramática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver de competências pessoais.</li> </ul>
Inserção social	Plástica Dramática Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover atividades artísticas e culturais;</li> <li>✓ Desenvolver aptidões relativas ao relacionamento e integração em grupo.</li> </ul>
Atividades extracurriculares	Plástica Dramática Musical Físico-motora Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fomentar ambientes artístico-pedagógico.</li> </ul>
Organização de eventos	Plástica Dramática Musical Físico-motora	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proporcionar momentos de lazer.</li> </ul>
Animação em festas	Plástica Dramática Musical Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover atividades lúdico – educativas.</li> </ul>

#### **4.3.4. Representações das entidades sobre o seu lugar e o seu papel na formação Expressiva e Artística das crianças**

Caraterizadas, em traços gerais, as entidades que estudámos e os contextos de atuação a que se dedicam, é chegada a altura de darmos voz àquelas que são as suas representações acerca do seu lugar e do seu papel em prol da formação expressiva e artística das crianças que lhes são confiadas.

Fazendo um balanço do conjunto de respostas que recebemos, podemos desde já adiantar que a maior parte das entidades está consciente do seu papel na formação das crianças e assume-se com o dever de as acompanhar a apoiar nesta fase tão importante do seu crescimento, seja por via das atividades que proporciona, seja pela dinâmica, espírito de grupo e reciprocidade dos laços que se criam para a vida. O sentido de pertença ao grupo foi, na realidade um aspeto bastante realçado na grande maioria dos depoimentos que recebemos. No relato que se segue, o responsável pelo clube desportivo Pardal dá conta desta realidade:

O feedback é sempre bom, até porque estamos a falar de um desporto que elas adoram, mas o melhor feedback é mesmo quando elas acabam o seu percurso connosco como atletas e depois continuam a acompanhar e a colaborar com as atividades do clube. É muito gratificante ver e sentir esse carinho que os nossos ex-jogadores sentem pelo clube. (Responsável pelo clube desportivo Pardal)

Quando confrontados sobre a importância das áreas de Expressão na formação das crianças, foram unânimes em reconhecê-lo, tal como nos é dado perceber através de alguns dos seus relatos que de seguida transcrevemos:

Felizmente que existem cada vez mais estudos que comprovam a importância destas áreas e as vantagens que podem trazer sobretudo no relacionamento social da criança, no desenvolvimento da criatividade e da aptidão física e promoção de hábitos de vida saudáveis, entre muitas outras vantagens que teria de compilar numa enciclopédia para enumerar todas. (Responsável pelo clube desportivo Pardal)

As áreas de expressão são benéficas para o desenvolvimento das crianças na medida em que as mesmas são uma forma destas expressarem as suas emoções e sentimentos através dos mais diversos modos, sejam por exemplo, desenho, pintura, drama, música, dança, entre outras. Além disso, muitas vezes as áreas de Expressão estão associadas a atividades que refletem a história e cultura do local onde vivemos, as quais são importantes para o desenvolvimento integrado em sociedade e para a

aquisição de conhecimentos sobre a sua história e origem. (Responsável pelo Grupo folclórico Arara)

As artes ou as expressões são essenciais para uma vida feliz. (Responsável pela Associação Papagaio)

Também procurámos perceber, junto das entidades entrevistadas, qual a importância atribuída aos contextos de ensino, formal e não formal e se entendiam existir alguma relação entre eles e as aprendizagens que promovem nas crianças.

Também neste particular os nossos entrevistados foram unânimes em realçar a importância de ambos os contextos, cada um no seu lugar e com a sua missão bem definida. Foi realçada a importância de se explorarem os conhecimentos de forma rigorosa e acertada, por um lado, mas lúdica e dinâmica, por outro. Este foi o aspeto enfatizado pela responsável pela Associação Papagaio no relato que partilhamos de seguida:

Os dois completam-se. O ideal seria que os currículos escolares mudassem e que se desse mais valor ao papel das expressões no desenvolvimento e bem-estar das crianças, de forma livre e espontânea. A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. A criança tem de seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição e, portanto, limitador. Por outro lado, a educação não formal processa-se fora da esfera escolar. Desta forma, desenvolve-se de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Enquanto que o ensino formal limita, a não formal liberta! As artes precisam de emoção e de liberdade de expressão. No entanto, em contexto formal também há aprendizagem de qualidade. (Responsável pela Associação Papagaio)

Segundo a organização Papagaio, as instituições/grupos/associações devem ir ao encontro das crianças, isto é, ir a escolas, CATL, colégios, Jardins de Infância, etc., com vista transmitir às crianças de forma “não formal” todas as formas de arte, uma vez que acreditam que a arte é uma forma de a criança exteriorizar, não só o seu talento, mas também a libertação de emoções negativas, de bloqueios emocionais, desenvolvendo a criatividade e promovendo aprendizagens, fazendo com que se sintam livres e felizes, ao mesmo tempo que aprendem e se relacionam com o seu corpo e em sociedade.

Nesta linha de ideias, também quisemos saber a opinião das entidades participantes sobre a importância de haver esta sintonia acima referida entre os dois contextos em

análise. Também neste aspeto, houve sintonia nas respostas adiantadas, que apelaram no sentido de uma maior e melhor articulação entre estes dois mundos.

O ensino formal poderá criar condições para que se promovam determinadas situações de aprendizagem que ocorrerão durante a vida do educando fora da escola. Essa é a relação que deve ser feita, a escola não deve proporcionar aprendizagens estanques, mas sim preparar o aluno para aprender e ter ferramentas de aprendizagem para a sua vida fora da mesma. (Responsável pelo clube desportivo Pardal)

Outro aspeto também evidenciado foi a necessidade de formação especializada no acompanhamento das crianças em ambos os contextos, aspeto que, não sendo assegurado, pode comprometer o objetivo das atividades a desenvolver e o esperado desenvolvimento de competências das crianças. Este foi o aspeto realçado no relato que se segue:

Na minha ótica, ambos os ensinamentos são essenciais no desenvolvimento das crianças, pois ambos contribuem para o desenvolvimento de diversas competências nas mais diversas áreas, incluindo a vivência em grupo e em sociedade. No entanto, infelizmente algumas organizações de ensino não formal não possuem pessoal qualificado nas áreas que desenvolvem o que pode causar alguns condicionalismos na forma de ensino e abordagem das temáticas. Esta é uma lacuna que infelizmente se mantém, mas que ao longo dos anos tem vindo a melhorar. (Responsável pelo Grupo folclórico Arara)

Relativamente às dificuldades detetadas no desenvolvimento das atividades, 59,1% assumiu confrontar-se com dificuldades, principalmente devido à falta de recursos quer humanos, quer financeiros. As mesmas assumiram colmatar tais dificuldades através da sensibilização dos intervenientes para a participação em todas as atividades e através de pedidos de apoio/angariação de fundos.

Em síntese, foi possível constatar que, na opinião das entidades entrevistadas, os ensinamentos formal e não formal se complementam. No seu entender, os programas escolares merecem uma atenção especial por parte da tutela no sentido de se verem alterados de modo a valorizar o papel das expressões no desenvolvimento e bem-estar das crianças.

No entanto, em contrapartida, o facto de ambos os ensinamentos não serem articulados entre si, permitem o desenvolvimento de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável, permitindo que as artes sejam desenvolvidas com emoção e liberdade de expressão.

# Considerações

## Finais



## Considerações Finais

Chegados à reta final do nosso trabalho, que teve como foco principal a apresentação, análise e reflexão de todo o percurso formativo que desenvolvemos no nosso Estágio, é chegado o momento de fazermos algumas considerações acerca de todo o processo, um processo repleto de desafios, dificuldades e conquistas, um processo que nos fez crescer bastante quer como futuros profissionais, quer como pessoas.

Após a conclusão da explanação do nosso percurso nos dois estágios e apresentados os resultados obtidos nos questionários e entrevistas efetuadas às entidades que selecionámos acerca do lugar das Expressões nos contextos não formais de aprendizagem, importa recuperarmos os objetivos definidos de modo a refletirmos sobre os mesmos.

Acerca dos objetivos definidos no âmbito da nossa ação educativa em contexto de estágio, acreditamos que os mesmos foram atingidos, tendo-se assumido essenciais na aquisição de competências, quer pedagógicas quer pessoais. Ambos os estágios permitiram-nos adquirir conhecimentos no contexto real do ensino, verificando-se que a planificação e a implementação de estratégias e/ou práticas educativas se afigurou como fundamental para o desenvolvimento das crianças, permitindo, de forma flexível e estruturada, estimulante e cativante, não apenas o cumprir de programas definidos, mas um convite ao sonho e à magia, que só as Expressões sabem fazer, levando as crianças a aprender de forma lúdica, livre e expressiva.

Neste contexto, a avaliação das competências reveladas pelas crianças tornou-se fulcral na medida em que pudemos verificar a eficácia das metodologias adotadas aquando da nossa ação educativa.

Quanto aos objetivos específicos relacionados com o nosso estudo, foram elencadas diversas instituições e entidades de caráter não formal, tendo-se obtido quarenta e quatro por cento das respostas, o que ficou muito aquém das nossas expectativas. Neste particular, entendemos não ser fácil contrariar alguns constrangimentos que podem assistir a estes processos. Tais entidades, raramente convocadas a responder a este tipo de desafios, poderão estar menos despertas para a riqueza dos seus contributos e para o real e efetivo papel que assumem na nossa sociedade e na vida das crianças que lhes são confiadas.

Na nossa ótica, tais situações poderiam ser colmatadas com uma maior aproximação do ensino não formal ao ensino formal, havendo assim articulação entre os mesmos e minimização de discrepâncias nas formas de atuação e na sua visão sobre a sua

função e o seu papel, no presente e no futuro, principalmente no que à aprendizagem das Expressões diz respeito.

Como tem vindo a ser comprovado, as Expressões são realmente muito importantes para o desenvolvimento futuro da criança, apesar de haver profissionais do ensino que ainda as reconheçam apenas como meros pretextos para a atividade lúdica, como se fossem esvaziadas de conteúdo ou áreas menores do currículo. Apesar dos contributos já adiantados em investigações concretizadas em diversos estudos semelhantes ao nosso, parece-nos que o reconhecimento e a valorização das Expressões continuam parcialmente inexistente, uma vez que estas áreas, apesar de integrarem formalmente o currículo, tendem a não ser consideradas como partes integrantes do mesmo. Em sua defesa, os docentes adiantam a falta de recursos disponíveis na escola, a exigência das provas de avaliação dos alunos, bem como a dificuldade de gerir o seu tempo, face à real extensão dos Programas, sobretudo ao nível das áreas da Matemática e do Português.

Assim sendo, e apesar dos inúmeros desafios e constrangimentos presentes nos discursos e nas práticas dos/as educadores/as e professores/as, quando confrontados com a necessidade de explorar as Expressões na sua ação educativa diária, torna-se fundamental criar condições diversificadas para que essa exploração ocorra de forma efetiva.

Em síntese, através da reflexão e partilha das experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo do nosso estágio, pretende-se inspirar os profissionais do ensino a convocar as Expressões na sua ação educativa diária, para que elas deixem de funcionar como meros apêndices curriculares e sejam efetivamente exploradas. Explorar estas áreas em toda a sua amplitude e diversidade será de grande utilidade para compreendermos o seu verdadeiro potencial, bem como as inúmeras e significativas aprendizagens que poderão desencadear nos mais pequenos.

Ao longo de todo este processo procurámos assumir uma atitude atenta aos vários contextos em que nos movíamos, por forma a melhor decidirmos as metodologias a adotar, as estratégias mais adequadas a implementar, os recursos mais versáteis e eficazes a convocar... Cada nova etapa funcionava como um novo começo, por via da constante reflexão que procurámos imprimir a todo o nosso percurso, fruto das avaliações que íamos fazendo das nossas práticas e dos desempenhos das crianças e dos alunos que nos foram confiados, a quem devemos esta inesquecível e enriquecedora experiência e sem os quais nada disto teria sido possível. Houve momentos em que nos apetecia abrir as asas e voar muito para além dos contornos limitados do “nosso ninho”. Outros houve em que foi

necessário voar mais baixo, interromper o voo e refletir... poisar no chão! Sentir no rosto a direção do vento antes de subir novamente ao alto do céu.

De asas bem abertas, olhamos serenamente para todo o percurso que ficou para trás, conscientes de que muito ficou por fazer... de que nem sempre soubemos aproveitar os melhores ventos... na certeza de que, ainda assim, permanece à nossa frente um céu imenso por explorar...

De quando em quando, enquanto ajeitávamos as nossas penas, alguém nos segredava ao ouvido aquela frase que ouvimos tantas vezes da boca da nossa avó, quando nos mandava brincar lá para fora, quando nos espevitava e convidava a arriscar, quando nos ensinava a crescer, a sermos nós próprias... - Rola Charola!!...

Esta frase bem conhecida das gentes da nossa terra, que foi passando, de boca em boca, de geração em geração, continuará a ecoar na nossa vida, sempre que se instalar a rotina, sempre que o medo de arriscar tome conta de nós, sempre que nos queiram roubar os sonhos e os sorrisos, sempre que alguém nos impeça de sermos quem nós somos, sempre que alguém nos tire a liberdade de voar...

# Referências Bibliográficas



## 5. Referências Bibliográficas

- Abrandes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Antunes, A. (2013). *As Expressões Artísticas na Prática Pedagógica do Professor do 1.º Ano do 1.º Ciclo*. Lisboa: Escola Superior de Educadoras de Infância Maria Ulrich.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Condessa, I. & Fialho, A. (2010). *(Re)Aprender a Brincar na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Dal-Farra & Lopes. (2013). *Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos*. Nuances: estudos sobre Educação, v. 24, n. 3, p. 67-80. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/2698-7926-3-PB%20(1).pdf Acedido em 28 de setembro de 2018.
- Diário da República (1986). Lei nº46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p\\_p\\_auth=D688OvBC](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC) Acedido em 19 de agosto de 2018.
- Educação, M. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo (4.ª Edição)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores (4.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Félix, A. (2018). *Pequenos Artistas: a Arte como meio para o empenhamento e construção humana*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Fraser, M. et al. (2004). *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Paidéia 14 (28), 139 -152. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf> Acedido em 5 de outubro de 2018.

- Funenga, A. (2016). *Contributos das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gohn, M. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14.
- Landonai, L. (2011). *Jogos de estafeta. Educação Física – Coordenação*. Disponível em <http://educacaofisicabb.blogspot.com/2011/06/jogos-de-estafeta.html> Acedido a 25 de outubro de 2018
- Laranjeira, A. (2016). *As Expressões Artísticas e Físico-Motoras no 1.º Ciclo: Perspetivas e Motivações dos Docentes*. Algarve: Universidade do Algarve.
- Leenhardt, P. (1997). *L' Enfant et l' expression dramatique* (4.ª edição). (M. Simões, Trad.) Lisboa: Editorial Estampa.
- Matias, T. (2013). *Educação Não Formal – A importância das Salas de Estudo*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Meura, A. (2011). *Relação entre o ensino formal e o ensino não formal: reflexões sobre o Projeto Educativo da Fundação Vera Chaves Barcellos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. 4.ª Edição.
- Miranda, D. et al. (2014). *A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil*. Serra: Faculdade Multivix.
- Morgado, C. (2017). *Motricidade fina de crianças em idade Pré-Escolar*. Almada: Escola Superior de Educação de Jean Piaget.
- Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Quadra, G. & D'ávila, S. (2016). Educação Não-Formal: Qual a sua importância?. *Revista Brasileira de Zociências*, 17(2), 22-27. Disponível em <https://zociencias.ufjf.emnuvens.com.br/zociencias/article/viewFile/2890/2112> Acedido em 22 de setembro de 2018.

- Rocha, M. (2014). *As Expressões Artísticas no Currículo do 1º Ciclo: Relevância no Desenvolvimento Integral do Aluno*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, E. (2010). *Expressão Físico-Motora*. Coleção Sara e Nuno. Sintra: Editora EuroImpala.
- Rodrigues, H. & Rodrigues P. M. (2014). *Arte de Ser professor*. O projeto musical e formativo Grande Bichofonia. Lisboa: Editorial Vasco Rosa.
- Rodrigues, H., Rodrigues, P. F. & Rodrigues, P. M. (2018). *Ecos de GermInArte – TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância*. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, S. (2014). *O espelho da velhice através da visão de crianças/jovens - meio urbano versus meio rural*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Silva, A. et al. (2017). *A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem*. Arquivos do MUDI, v. 21, n.º 02, p. 20-31.
- Silva, D. (2013). *O uso de recursos tecnológicos na educação infantil*. WebArtigos. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/o-uso-de-recursos-tecnologicos-na-educacao-infantil/104886> Acedido em 20 de março de 2019.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, A. (2000). *Educação pela Arte*. Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Tallar, V. & Selow, M. (2016). *A importância dos jogos cooperativos no contexto escolar*. Vitrine Prod. Acad., v.4, n.2, p. 285-302. Disponível em <http://www.vitrineacademica.dombosco.sebsa.com.br/index.php/vitrine/article/viewFile/231/232> Acedido em 10 de janeiro de 2019

- Teixeira, Q. (2014). *Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Telmo, I. (1994). *Linguagem Gráfica Infantil*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Vieira, J. (1996). *Ensino Artístico*. Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Vilão, J. (2010). *Expressão Musical*. Coleção Sara e Nuno. Sintra: Editora EuroImpala.
- Zenhas, A. (2006). *O Movimento da Escola Moderna*. Lisboa. Disponível em <https://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=11939> Acedido a 18 de outubro de 2018.

# Anexos



## Anexo I – Guião do Questionário

GUIÃO – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO		
Objetivos	Tópico	Questões
<b>Elencar várias instituições e entidades de carácter não formal, potenciadoras de aprendizagens ao nível das Expressões Artísticas e Educação Físico-Motora.</b>	Identificação da Entidade/Grupo/Associação	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Designação da Entidade/Grupo/Associação</li> <li>❖ Morada</li> <li>❖ Endereço eletrónico</li> <li>❖ Página na Internet</li> </ul>
<b>Conhecer com mais rigor os contextos não formais que, convocando as Expressões Artísticas e a Educação Físico-Motora, promovam a aprendizagem das crianças ao nível da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</b>	Caracterização da Entidade/Grupo/Associação	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A Entidade/Grupo/Associação pertence a uma instituição que atua em âmbito municipal, regional ou nacional?</li> <li>❖ Qual a Natureza da Entidade/Grupo/Associação? Pública Privada, com fins lucrativos Privada sem fins Lucrativos</li> <li>❖ Como se regem do ponto de vista administrativo? A Entidade/Grupo/Associação possui estatutos ou um regulamento interno?</li> </ul>
	Funcionamento da Entidade/Grupo/Associação	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A Entidade/Grupo/Associação possui sede ou outro local de trabalho reuniões/ensaios?</li> <li>❖ Qual o vosso horário semanal? É fixo? Varia? Em que sentido?</li> <li>❖ A admissão do público-alvo acontece por que meio?</li> <li>❖ Possui crianças até aos 10 anos? Quantas?</li> <li>❖ Quais os critérios de seleção das crianças?</li> <li>❖ Em média, durante quanto tempo (em anos) frequentam?</li> <li>❖ Costumam abandonar? Se sim, quais os motivos/razões?</li> </ul>

Objetivos	Tópico	Questões
<b>Aferir as representações dos responsáveis pelos contextos não formais sobre o seu papel e o seu lugar na Educação Infantil/na criança.</b>	Identificação do Inquirido	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Responde ao questionário na qualidade de:</li> <li>❖ Nome completo</li> <li>❖ Profissão</li> <li>❖ Cargo que ocupa na Entidade/Grupo/Associação</li> <li>❖ Endereço eletrónico</li> </ul>
<b>Aprofundar as dinâmicas pedagógicas identificadas em contextos não formais de aprendizagem, por forma a percebermos o seu potencial e os seus reais contributos na aprendizagem das crianças.</b>	Caracterização do Público-Alvo	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Qual a faixa etária do público-alvo admitido pela Entidade/Grupo/Associação?</li> <li>❖ Qual a caracterização do público-alvo admitido pela Entidade/Grupo/Associação?</li> <li>❖ Qual é a área principal de atuação?</li> <li>❖ Há envolvimento da família?</li> <li>❖ Em que circunstância a família é procurada e participa nas atividades propostas? Com que frequência?</li> </ul>
	Dinâmicas pedagógicas desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Qual/ais o(s) ramo(s) das Expressões Artísticas que desenvolve (ex.)?</li> <li>❖ Quais as práticas desenvolvidas nesta Entidade/Grupo/Associação?</li> <li>❖ O acompanhamento é feito de forma individual, em grupo ou ambas?</li> <li>❖ Qual a princípio que segue na seleção das atividades?</li> </ul>
<b>Compreender os desafios, potencialidades e contributos dos contextos não formais na aprendizagem das Expressões Artísticas e Educação Físico-Motora na Infância.</b>	Instalações e Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Quanto aos espaços físicos disponíveis, a Entidade/Grupo/Associação possui espaço próprio? Fale-me um pouco sobre as características e potencialidades desse espaço.</li> <li>❖ Quais os equipamentos disponíveis na Entidade/Grupo/Associação?</li> <li>❖ A disponibilidade de materiais permanentes necessários às atividades da Entidade/Grupo/Associação é suficiente ou insuficiente?</li> <li>❖ A disponibilidade de materiais de consumo necessários às atividades da Entidade/Grupo/Associação é suficiente ou insuficiente?</li> <li>❖ A Entidade/Grupo/Associação está adaptada com recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência?</li> </ul>
	Potencialidades e desafios	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Pensando especificamente nos vossos elementos mais novos, que objetivos pretendem atingir?</li> <li>❖ Quais as capacidades desenvolvidas nas crianças?</li> <li>❖ Qual o vosso maior desafio?</li> <li>❖ Quais os estímulos desenvolvidos nas crianças pelas práticas implementadas?</li> <li>❖ Como reagem as crianças às vossas práticas?</li> <li>❖ Têm encontrado dificuldades no desenvolvimento da vossa atividade? Se sim, quais?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>❖ O que é que tem feito para tentar ultrapassar tais dificuldades?</li><li>❖ Se pudesse eleger o melhor momento/acontecimento por vós vivido, que momento escolheria?</li><li>❖ Se pudesse eleger o pior momento/acontecimento por vós vivido, que momento escolheria?</li><li>❖ Se pudesse resumir numa só palavra o vosso papel na comunidade local, que palavra escolheria?</li><li>❖ Se pudesse resumir numa só palavra o vosso papel na vida das crianças que recebem, que palavra escolheria?</li></ul>
--	--	---

**Anexo II – Questionário****UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Educação

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

# Questionário

Este questionário surge no contexto de um trabalho de investigação desenvolvido pela mestranda Nélia Correia Soares, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovido pelo Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores, sob orientação científica do Prof. Doutor Adolfo Fialho.

Com esta pesquisa pretende-se compreender o papel e o lugar de contextos não formais de aprendizagem (Instituições/Grupos/Associações) em práticas de expressão artística e da educação físico-motora na infância, facilitadoras da aprendizagem das crianças.

Considerando a relevância e o papel da Vossa instituição ao serviço destas áreas, tão importantes no desenvolvimento global das futuras gerações, entendemos que a Vossa colaboração é imprescindível no contexto deste nosso estudo. Sem a sua resposta, esta investigação correria o risco de ficar incompleta e empobrecida.

Será garantida a absoluta confidencialidade das suas respostas no presente questionário, cujo conteúdo permanecerá unicamente à disposição da responsável pela pesquisa.

Caso perdurem algumas dúvidas, poderá contactar a mestranda através do correio eletrónico, pelo endereço: [neliacsoares@hotmail.com](mailto:neliacsoares@hotmail.com), bem como o seu orientador científico, pelo endereço: [adolfo.ff.fialho@uac.pt](mailto:adolfo.ff.fialho@uac.pt).

*Antecipadamente grata pela colaboração.*

A mestranda  
Nélia Correia Soares

## *Quem somos?*

### **Identificação da(o) Instituição/Grupo/Associação**

1. Designação da(o) Instituição/Grupo/Associação: \_\_\_\_\_
2. Morada: \_\_\_\_\_
3. Endereço eletrónico: \_\_\_\_\_
4. Página na Internet: \_\_\_\_\_
5. A(O) Instituição/Grupo/Associação atua em âmbito:  
Municipal \_\_\_\_  
Regional \_\_\_\_  
Nacional \_\_\_\_
6. Qual a Natureza da(o) Instituição/Grupo/Associação?  
Pública \_\_\_\_  
Privada, com fins lucrativos \_\_\_\_  
Privada, sem fins lucrativos \_\_\_\_
7. Como se regem do ponto de vista administrativo? A(O) vossa(o) Instituição/Grupo/Associação possui:  
Estatutos \_\_\_\_  
Regulamento interno \_\_\_\_  
Outro documento regulador \_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

### **Identificação do respondente**

8. Nome completo: \_\_\_\_\_
9. Responde ao questionário na qualidade de (indicar se assume algum cargo de direção/chefia...): \_\_\_\_\_
10. Profissão: \_\_\_\_\_
11. Endereço eletrónico: \_\_\_\_\_

## *Com quem trabalhamos?*

12. Existem crianças a frequentar a(o) vossa(o) Instituição/Grupo/Associação?  
Sim \_\_\_\_  
Não \_\_\_\_

**12.1.** Se respondeu sim, indique que faixas etárias costumam acolher.

0 a 2 anos \_\_\_\_

3 a 5 anos \_\_\_\_

6 a 10 anos \_\_\_\_

11 a 13 anos \_\_\_\_

**12.2.** Quantas crianças frequentam presentemente a(o) vossa(o) Instituição/Grupo/Associação?

---

**12.3.** Quais os critérios de seleção das crianças que acolhem?

---

**12.4.** Em média, durante quanto tempo (em anos) as crianças frequentam a(o) vossa(o) Instituição/Grupo/Associação?

---

**13.** As crianças costumam abandonar a(o) vossa(o) Instituição/Grupo/Associação?

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

**13.1.** Se respondeu sim, indique que motivos/razões poderão estar na base de tal abandono.

---

**14.** As famílias têm por hábito envolver-se/participar nas atividades que desenvolvem?

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

**14.1.** Se respondeu sim, indique em que circunstâncias as famílias participam nas atividades.

---

**14.2.** Com que frequência ocorre esta participação?

---

**15.** Estabelecem algum tipo de parceria com outras(os) Instituições/Grupos/Associações do mesmo género?

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

**15.1.** Se respondeu sim, indique quais.

---

## *Como funcionamos?*

16. Qual o vosso horário semanal (considere o tempo de aulas/reuniões/ensaios/treinos)?

Fixo \_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

Variável \_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

17. A(O) instituição/Grupo/Associação possui:

Sede própria \_\_\_

Outro local de trabalho \_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

17.1. Fale-nos um pouco sobre as características e potencialidades do(s) espaço(s) físico(s) onde costumam desenvolver a vossa atividade.

---

---

---

18. Quais os equipamentos disponíveis na(o) Instituição/Grupo/Associação)?

---

---

19. Na sua opinião, a disponibilidade de recursos **materiais permanentes** necessários às atividades da(o) Instituição/Grupo/Associação é:

Suficiente \_\_\_

Insuficiente \_\_\_

Justifique. \_\_\_\_\_

20. Na sua opinião, a disponibilidade de recursos **materiais de consumo/desgaste** necessários às atividades da(o) Instituição/Grupo/Associação é:

Suficiente \_\_\_

Insuficiente \_\_\_

Justifique. \_\_\_\_\_

21. A(O) Instituição/Grupo/Associação está adaptada(o) com recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência?

Sim \_\_\_

Não \_\_\_

21.1. Se respondeu não, explique por que razão.

---

22. Como é admitido o público-alvo da(o) vossa(o) Instituição/Grupo/Associação?

---

## *O que fazemos?*

23. Em que área(s) desenvolvem a vossa atividade?

Expressão Plástica \_\_\_

Expressão Dramática \_\_\_

Expressão Musical \_\_\_

Educação Física \_\_\_

Dança \_\_\_

24. No contexto destas áreas, quais as práticas desenvolvidas na(o) vossa(o) Instituição/Grupo/Associação?

---

25. O acompanhamento das crianças nas atividades desenvolvidas é feito de forma:

Individual \_\_\_

Em grupo \_\_\_

Ambas \_\_\_

26. Como são selecionadas as atividades que desenvolvem?

---

## *Desafios, expectativas e projetos*

27. Pensando especificamente nos vossos elementos mais novos, que objetivos pretendem atingir?

---

28. Quais as capacidades/competências que procuram desenvolver nas crianças?

---

29. Têm encontrado dificuldades no desenvolvimento da vossa atividade?

Sim \_\_\_

Não \_\_\_

**29.1.** Se respondeu sim, indique quais.

---

**29.2.** O que é que tem feito para contrariar tais dificuldades?

---

**30.** Se pudesse eleger o melhor momento/acontecimento por vós já vivido, qual destacaria?

---

**31.** Se pudesse eleger o pior momento/acontecimento por vós já vivido, qual escolheria?

---

**32.** Se pudesse resumir numa só palavra ou expressão o vosso papel na comunidade local, qual escolheria?

---

**33.** Se pudesse resumir numa só palavra ou expressão o vosso papel na vida das crianças que recebem, qual escolheria?

---

## Anexo III – Guião da Entrevista

Designação dos blocos	Objetivos	Questões
<p><b>Bloco A</b> Legitimação da entrevista</p>	<p>Informar em que consiste a investigação e quais os seus objetivos; Valorizar a importância da participação e contributo do entrevistado; Assegurar a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas; Explicar como é que os dados vão ser utilizados, quem vai ter acesso aos mesmos e como e quando vão ser destruídos; Garantir o rigor da informação; Agradecer a participação do entrevistado na investigação.</p>	
<p><b>Bloco B</b> Dados profissionais do entrevistado</p>	<p>Conhecer o tempo de serviço do entrevistado; Conhecer a vocação do entrevistado no desenvolvimento desta iniciativa.</p>	<p>Porque se associou a esta iniciativa? Há quanto tempo está em contacto com esta iniciativa? Qual a função que desempenha?</p>
<p><b>Bloco C</b> Opiniões dos Profissionais sobre as competências que a sua formação forneceu no campo das áreas de Expressão (plástica, dramática, musical, físico-motora)</p>	<p>Conhecer as áreas das áreas de Expressão (plástica, dramática, musical, físico-motora) que foram exploradas na formação inicial dos Profissionais; Compreender que competências a formação inicial forneceu aos Profissionais nas</p>	<p>Teve algum contacto com as áreas de Expressão (plástica, dramática, musical, físico-motora) durante a sua formação? Que áreas das áreas de Expressão (plástica, dramática, musical, físico-motora) foram mais exploradas na sua formação? Considera que a sua formação lhe forneceu competências profissionais nas áreas de Expressão (plástica, dramática, musical, físico-motora)? Se sim, em que sentido? Se não, o que é que acha que ficou por fazer?</p>

	<p>áreas das áreas de Expressão (plástica, dramática, musical, físico-motora).</p>	
<p><b>Bloco D</b> Representações dos Profissionais relativamente aos benefícios das áreas de Expressão (plástica, dramática, musical, físico-motora) para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças</p>	<p>Perceber que opinião tem o entrevistado relativamente aos benefícios das áreas de Expressão (plástica, dramática, musical, físico-motora) para o desenvolvimento das crianças.</p>	<p>No seu ponto de vista, acha que as áreas de Expressão (plástica, dramática, musical, físico-motora) são benéficas para o desenvolvimento das crianças? Se sim, em que medida?</p>
<p><b>Bloco E</b> Opinião dos Profissionais sobre o ensino não formal</p>	<p>Compreender a perspetiva dos Profissionais acerca do ensino não formal; Conhecer possíveis potencialidades da existência do ensino não formal na vida das crianças.</p>	<p>Alguns teóricos e investigadores na área da Educação fazem uma distinção entre Ensino Formal (aquele que se desenvolve em contexto escolar) e Ensino não Formal (que engloba experiências de aprendizagem que acontecem fora da escola). Tendo este enquadramento como referência, qual a importância que atribui a cada um destes contextos de ensino: o ensino formal e o ensino não formal? Acha que existe alguma relação entre estes dois contextos? Se sim, em que medida? Se não, acha que seria importante estabelecer-se alguma relação entre eles? Porquê? Considerando a sua instituição/grupo/associação como uma importante referência do ensino não formal em São Miguel, fale-me um pouco sobre o seu lugar e o seu papel ao serviço da formação das crianças que vos são confiadas. Quais os vossos principais objetivos? Que aspetos valorizam? Qual o <i>feedback</i> que têm tido por parte das crianças?</p>

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal