



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Relatório de Estágio

A Cultura Infantil Açoriana:
Um Olhar de Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB

Diana Sofia Silva Félix

ESPECIALIDADE

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

ORIENTADORA

Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa

Ponta Delgada

abril de 2015



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Diana Sofia Silva Félix

Relatório de Estágio

**A Cultura Infantil Açoriana:
Um Olhar de Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB**

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

Ponta Delgada
abril de 2015

Aos meus pais

Agradecimentos

Terminada esta etapa que, em muito contribuiu para o meu crescimento, quer pessoal, quer profissional, é altura de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, permitiram que tudo isto tivesse sido possível.

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho. Mais do que a vida, devo-lhes o ser que sou hoje. Um profundo obrigada por me colocarem sempre como principal prioridade das vossas vidas, por fazerem sempre tudo por mim e para mim. Agradeço, ainda, o amor, os mimos e o carinho incondicionais, as palavras certas, no momento certo, as vossas humildes orações e, acima de tudo, por me fazerem acreditar e sentir que sou, e serei sempre, a vossa menina.

Aos meus avós, referências distintas no meu pensamento, a quem também dedico este trabalho, pois, embora já não estejam presentes fisicamente, acredito que, hoje, lá no céu, também se sintam orgulhosos de mim.

À Ana Catarina Sousa, à Mariana Simões, à Filipa Rosa, à Tânia Rebelo e à Susete Aguiar, companheiras de jornada. A minha profunda gratidão pela amizade doce e aconchegante que tornou este processo menos moroso, por me fazerem sentir que, realmente, seria capaz e por terem caminhado sempre de mãos dadas comigo.

À Professora Glória Isabel Medeiros e à sua turma. Os meus humildes agradecimentos pela forma como me receberam na sua sala, pelos mimos e por serem um exemplo.

À Professora Ana Margarida Xavier e à sua turma. O meu eterno agradecimento pela hospitalidade com que me receberam na sua sala, pelos seus elogios e pela doçura das suas críticas e, acima de tudo, por terem feito e, ainda, fazerem parte da minha vida.

Às minhas colegas de estágio, Catarina Furtado e Mónica Machado, pelas palavras sinceras e reconfortantes, pelo apoio incondicional e por me terem feito sempre acreditar que conseguiria.

À Professora Doutora Maria Isabel Condessa, na qualidade de minha orientadora. O meu eterno agradecimento pela simpatia que sempre irradiou e pela humildade com que se disponibilizou a ajudar-me.

Aos colégios privados, da cidade de Ponta Delgada, que, simpática e humildemente, abriram as suas portas aos questionários e a todos os docentes que contribuíram para que este estudo tivesse sido possível.

A Deus, eterno e fiel companheiro desta e de outras viagens. O meu profundo agradecimento pelo dom da vida, pela saúde, pelas constantes bênçãos, pelo pão de cada dia, por nunca me ter abandonado e por me ter levado ao colo nas horas em que o cansaço e o desalento se fizeram sentir.

A todos, todo o meu carinho e a minha eterna gratidão!!!

Resumo

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como propósito relatar e aprofundar as vivências levadas a cabo pela estagiária no decorrer dos dois estágios pedagógicos, baseando-se, numa atitude reflexiva e construtiva sobre o impacto que este teve no desenvolvimento e aprendizagem da estagiária.

Salienta-se, ainda, que este trabalho visa um aprofundamento, devidamente justificado, mediante um adequado estudo bibliográfico, de aspetos peculiares da Cultura Infantil Açoriana, o qual possibilitou o desenvolvimento de práticas de ensino fundamentadas e de uma recolha de opinião junto de profissionais mais experientes.

Neste documento poderemos, da mesma forma, encontrar um estudo empírico que recaiu, essencialmente, sobre a conceção e práticas de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acerca da temática da Cultura Infantil Açoriana, quer a partir de uma auscultação realizada sobre o desenvolvimento de atividades que fomentam em contexto de sala de aula, quer quanto à sua opinião sobre a sua importância e o modo como implementam o Referencial Curricular para a Educação Básica (CREB), na Região Autónoma dos Açores.

Do referido estudo, que foi efetuado mediante a aplicação de inquéritos por questionário a docentes que lecionavam em instituições de ensino privado, da cidade de Ponta Delgada, no ano letivo da realização do segundo estágio, podemos retirar conclusões válidas acerca da valorização desta temática, em contexto escolar e qual a verdadeira relevância do CREB em salas de aula, de colégios privados e de que modo este referencial contribui para adoção de metodologias de atuação, claras e eficazes, relativas à temática em estudo.

Palavras-chave: Profissão docente; Estágio Pedagógico; Cultura Regional Açoriana; Património Cultural; Currículo Regional da Educação Básica.

Abstract

This internship report conducted within the Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, aims to report and deepen the experiences carried out by the trainee during the two teaching practices, based in a reflective and constructive attitude on the impact that this had on the development and learning of the intern.

It should also be noted that this work aims a deepening duly justified, by an adequate bibliographic study of peculiar aspects of the Azorean Children's Culture, which enabled the development of based education practices and opinion-gathering from more experienced professionals.

In this document, we can find an empirical study which fell mainly on the design and practices of the kindergarten teachers and Teachers of the 1st Cycle of Basic Education, on the theme the “Azorean Children's Culture”, either from the hearing held about the development of the activities that they promoted in the classroom, both as their views about its importance and the way they implement the curricular framework for Basic Education (CREB) in the Autonomous Region of the Azores.

Of the study, which was performed by applying questionnaire surveys to teachers who were teaching in private educational institutions in the city of Ponta Delgada, in the academic year of the completion of the second stage, we can draw valid conclusions about the development of this theme in school context and about the true relevance of CREB in the classrooms of private schools and how this framework contributes to the adoption of clear and effective action methodologies, relating to the subject under study.

Keywords: Teaching Profession; Pedagogical Internship; Regional Azorean culture; Cultural Heritage; Regional Curriculum of Basic Education.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Lista de Abreviaturas	viii
Índice de Anexos	viii
Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras	xi
Introdução	1

Parte 1 - O Estágio Pedagógico: um Processo de Ensino-Aprendizagem

Capítulo 1 – Ser Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	4
1.1. Formar o Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2. A Observação: Que Vantagens?.....	9
1.3. A Importância da Planificação	11
1.4. A Reflexão como Aliada da Ação.....	18
1.5. Avaliar para Refletir.....	20

Capítulo 2 – Os Estágios Pedagógicos no âmbito da Educação Pré-Escolar e do

1.º Ciclo do Ensino Básico	25
2.1. O Estágio com a Educação Pré-Escolar	26
2.1.1. Caracterização do Meio.....	27
2.1.2. Caracterização da Escola.....	27
2.1.3. Caracterização da Sala de Atividades	28
2.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças	30

2.1.5. Atividades, relativas à Cultura Açoriana, desenvolvidas no âmbito do Estágio com a Educação Pré-Escolar	32
2.1.5.1. Atividade I – Canção “Peixinho Vermelho”	32
2.1.5.1.1. Descrição da Atividade	33
2.1.5.1.2. Análise Reflexiva da Implementação da Atividade	35
2.1.5.2. Atividade II – Jogo dos “Bilros”	37
2.1.5.2.1. Descrição da Atividade	38
2.1.5.2.2. Análise Reflexiva da Implementação da Atividade	39
2.2. O Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico	42
2.2.1. Caracterização do Meio	43
2.2.2. Caracterização da Escola	43
2.2.3. Caracterização da Sala de Aula	44
2.2.4. Caracterização da Turma	46
2.2.5. Atividades, relativas à Cultura Infantil Açoriana, desenvolvidas no âmbito do Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico	48
2.2.5.1. Atividade I – Jogos Tradicionais: “Corrida de Sacas” e “Colher com Batata”	48
2.2.5.1.1. Descrição da Atividade	49
2.2.5.1.2. Análise Reflexiva da Implementação da Atividade	50
2.2.5.2. Atividade II – Dança “Pézinho da Vila”	51
2.2.5.2.1. Descrição da Atividade	52
2.2.5.2.2. Análise Reflexiva da Implementação da Atividade	53

Parte 2 - Um Estudo sobre a Importância da Valorização da Cultura Açoriana, em Contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo 3 – A Cultura Infantil Açoriana	57
3.1. A Cultura Açoriana: Que Perspetivas?	58
3.1.1. Do Brinquedo ao Jogo Tradicional	61
3.1.2. Das Rodas Cantadas à Dança Folclórica	66
3.1.3. A Tradição Oral: das Lengalengas às Lendas e Contos Infantis	69
3.1.4. Uma Abordagem à Açorianidade em Contexto Educativo: o Exemplo do CREB	72

Capítulo 4 - Estudo Empírico: Percepções de Educadores e Professores sobre as Práticas Educativas e a Valorização da Cultura Infantil Açoriana	78
4.1. Procedimento Metodológicos Utilizados	79
4.1.1. Problemática	79
4.1.2. Objetivos.....	80
4.1.3. Técnicas de Recolha e Análise de Dados	81
4.1.4. Caracterização da Amostra de Estudo	82
4.2. Apresentação e Análise dos Resultados	87
4.2.1. A Cultura Açoriana como Parte Integrante do Cidadão Açoriano e o Papel do Colégio na sua Difusão	90
4.2.2. Interesse demonstrado pelas Crianças e seus Familiares/Encarregados de Educação por Atividades Culturais Regionais	93
4.2.3. Atividades desenvolvidas na Sala de Aula, que fomentam a Cultura Regional.....	97
4.2.4. O Currículo Regional da Educação Básica.....	99
4.3. Discussão dos Resultados do Estudo.....	103
Considerações Finais	106
Referências Bibliográficas.....	108

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREB – Currículo Regional da Educação Básica

EB1/JI – Escola Básica, 1.º Ciclo e Jardim de Infância

ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escolar

PES I – Prática Educativa Supervisionada I (Estágio com a Educação Pré-Escolar)

PES II – Prática Educativa Supervisionada II (Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico)

RAA – Região Autónoma dos Açores

SREF/DREF – Secretaria Regional de Educação e Formação/Direção Regional de Educação e Formação

Índice de Anexos

Anexo 1 – Projeto Formativo Individual elaborado no âmbito do Estágio com a Educação Pré-Escolar

Anexo 2 – Sequência Didática elaborada no âmbito do Estágio com a Educação Pré-Escolar

Anexo 3 – Calendarização das Atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio com a Educação Pré-Escolar

Anexo 4 – Grelha de Planificação da Atividade “Canção: Peixinho Vermelho”

Anexo 5 – Letra da Canção “Peixinho Vermelho”

Anexo 6 – Grelha de Planificação da Atividade “Jogo dos Bilros”

Anexo 7 – Projeto Formativo Individual elaborado no âmbito do Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 8 – Sequência Didática elaborada no âmbito do Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 9 – Calendarização das Atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 10 – Grelha de Planificação das Atividade “Corrida de Sacas” e “Colher com Batata”

Anexo 11 – Grelha de Planificação da Dança “Pézinho da Vila”

Anexo 12 – Inquérito por Questionário

Anexo 13 – Apresentação dos Dados Qualitativos referentes às Questões Abertas

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 – Excerto de Grelha de Planificação utilizada no âmbito do Estágio com a Educação Pré-Escolar 12

Quadro n.º 2 – Excerto de Grelha de Planificação utilizada no âmbito do Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico 13

Quadro n.º 3 – Grelha de Avaliação de Objetivos utilizada no âmbito do Estágio com a Educação Pré-Escolar 21

Quadro n.º 4 – Grelha de Avaliação de Objetivos utilizada no âmbito do Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico 22

Quadro n.º 5 – Quadro com os Objetivos da Atividade “Canção: Peixinho Vermelho” 33

Quadro n.º 6 – Quadro os Objetivos da Atividade “Jogo dos Bilros” 38

Quadro n.º 7 – Quadro com os Objetivos da Atividade “Corrida de Sacas” e “Colher com Batata” 48

Quadro n.º 8 – Quadro com os Objetivos da Dança “Pézinho da Vila” 52

Quadro n.º 9 – Escalão Etário dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos.....	83
Quadro n.º 10 - Género dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos.....	84
Quadro n.º 11 - Naturalidade dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos.....	84
Quadro n.º 12 - Habilitações Académicas dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos	85
Quadro n.º 13 - Tempo de Serviço dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos.....	85
Quadro n.º 14 - Pertença dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos, a Associações de Cariz Cultural.....	86
Quadro n.º 15 - Questão 2.1. Considera que a sua Comunidade tem ao dispor da População Associações de Cariz Cultural em Número e Diversidade suficiente?	87
Quadro n.º 16 - Tipos de Associações enumeradas pelos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos	88
Quadro n.º 17 – Existência de Manifestações de Cariz Cultural que não estão ao dispor das pessoas.....	89
Quadro n.º 18 - Tipos de Manifestações Culturais que não estão ao dispor das pessoas, enumeradas pelos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos.....	89
Quadro n.º 19 – Questão 2.2. Na sua opinião, o Património Cultural Açoriano é Parte Integrante da Identidade do Cidadão Açoriano?	90
Quadro n.º 20 - Questão 2.4. Considera que a escola onde trabalha tem um envolvimento com a Comunidade no sentido de difundir a Cultura Regional Açoriana?	92
Quadro n.º 21 –Será que o PEE/PCE difundem a Cultura Regional Açoriana?.....	93
Quadro n.º 22 - Questão 2.5. Na sua opinião as Crianças/Alunos manifestam Interesse por Atividades Culturais?	94

Quadro n.º 23 - Atividades Regionais que os Alunos manifestam maior Interesse.....	94
Quadro n.º 24 - Interesse da Família/Encarregados de Educação por Atividades Culturais Regionais	95
Quadro n.º 25 - Modo como a Família/Encarregados de Educação manifestam o seu Interesse	
Quadro n.º 26 - Atividades de Cultura Regional desenvolvidas na Sala de Aula.....	97
Quadro n.º 27 - Frequência com que fomentam a Cultura Regional na Sala de Aula/Nível de Ensino	98
Quadro n.º 28 - Opinião dos Docentes relativamente à Implementação do CREB	99
Quadro n.º 29 - Estratégias de Operacionalização do CREB na Sala de Aula	101

Índice de figuras

Fig. 1 – Área da Garagem e das Construções.....	29
Fig. 2 – Área da Casinha	29
Fig. 3 – Área da Biblioteca.....	29
Fig. 4 – Área do Tapete	30
Fig. 5 – Pictograma da Canção “Peixinho Vermelho”	35
Fig. 6 – Jogo dos “Bilros”	39
Fig. 7 - Disposição das Mesas de Trabalho, destinadas aos Alunos de 3.º e 4.º nível	45
Fig. 8 - Disposição das Mesas de Trabalho, destinadas aos Alunos de 2.º nível	45
Fig. 9 - “Corrida de Sacas”.....	50
Fig. 10 - “Colher com Batata”.....	53

Introdução

Uma das condições necessárias à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a redação de um relatório de estágio.

O referido relatório, segundo à alínea i, do art. n.º 2, do Decreto-Lei n.º 74/2007, de 24 de março, deverá ter em conta “a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos.”

Assim sendo, o presente documento terá em conta as práticas pedagógicas desenvolvidas, em contexto de estágio, assim como todas as particularidades que lhes dizem respeito. Para tal, e com o intuito de contextualizar as referidas práticas, far-se-á uma introdução às mesmas, salientando-se e analisando-se os principais métodos e procedimentos que se efetuaram antes e durante o decurso dessa prática pedagógica.

Destaca-se, ainda, que ambas as práticas foram desenvolvidas em estabelecimentos de ensino público, sendo que a Prática Educativa Supervisionada I (PES I) se desenvolveu com um grupo de crianças heterogéneo, cujas idades oscilavam entre os 3 e os 4 anos de idade, e a Prática Educativa Supervisionada II (PES II) desenrolou-se com uma turma, igualmente heterogénea, com distintos níveis de ensino-aprendizagem e com alunos cujas idades variavam entre os 9 e os 11 anos de idade.

Não obstante elucida-se que este relatório teve como principais pontos de referência documentos norteadores, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Referencial Curricular para a Educação Básica, os quais alicerçaram as nossas práticas pedagógicas, com o intuito de se estabelecer um elo de ligação entre tudo o que já foi estudado e tudo o que viria a ser desenvolvido e consolidado.

Para além de descrever, analisar e refletir parte do trabalho desenvolvido na PES I e PES II, que teve o propósito de articular as intervenções entre os vários membros do núcleo de estágio, bem como destes com as práticas da Educadora/ Professora titular do grupo/turma, com o intuito de se garantirem ambientes de aprendizagem significantes; e de avaliar e refletir sobre as ações da estagiária é fundamental que se aprofunde uma temática, mediante um trabalho investigativo, o qual se processou não, apenas, no decorrer das práticas educativas, mas para além dessas mesmas práticas, auscultando as perceções de profissionais.

A estagiária optou, deste modo, por estudar, analisar e interpretar a *Cultura Infantil Açoriana*, nas suas distintas vertentes, tais como Brinquedos, Jogos Tradicionais, Danças

Regionais e Folclóricas, Património Oral açorianos. Nesta lógica, a formanda defrontou-se, assim, com um desafio, no sentido de remeter o tema em estudo às suas práticas letivas.

A escolha desta temática prendeu-se, essencialmente, com a necessidade de se reconhecer que as crianças, em idade Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo, devem conhecer, valorizar e perpetuar peculiaridades do nosso arquipélago, de modo a que possam crescer como cidadãos informados e cientes do que é, realmente, nosso.

Neste seguimento, urgiu a necessidade de aferir de que modo os profissionais de educação, que lecionam em colégios de ensino privado, olham para esta temática, assim como para o referencial curricular que a consolida, na Região Autónoma dos Açores. Para tal, foi realizado um estudo empírico, através da aplicação de inquéritos por questionário os quais, após serem, devidamente, analisados poderão transpor deduções válidas, mas não generalizáveis, que nos permitem avaliar, na medida do possível, perceções e práticas dos docentes da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, no que se refere à Cultura Regional Infantil.

Consideramos que os dois estágios realizados, assim como a investigação sobre a temática, foram efetivamente experiências que permitiram a estagiária processar, pessoal e profissionalmente, de um modo muito positivo as novas experiências. Promoveram-se n competências ímpares, entre elas enumeram-se as de observação, reflexão e avaliação; planificação e intervenção; responsabilização, decisão e cooperação, acima de tudo, de rigor necessário ao desempenho da profissão.

De seguida, iremos apresentar a estrutura de organização deste relatório de estágio que se encontra disposto em 4 capítulos.

No primeiro capítulo, será apresentada uma breve análise à formação do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, bem como, sobre as dimensões de intervenção que as escolas de formação deverão considerar, para que se adquiram competências essenciais à docência nestes níveis de ensino. A observação, a planificação, a avaliação e a reflexão das práticas serão aqui apresentadas, com realce para algum trabalho efetuado ao longo destes estágio.

No segundo capítulo, será apresentado os contextos em que decorrerá cada estágio, nomeadamente o estágio realizado no pré-escolar e no 1.º CEB, estando estruturado de modo a apresentar inicialmente a caracterização do envolvimento, da escola, da classe/ turma. Posteriormente, serão apresentadas e analisadas as práticas de estágio que contemplavam as experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da temática deste relatório.

No terceiro capítulo, será uma fundamentação da temática de aprofundamento, isto é sobre a *Cultura Infantil Açoriana*, nas suas distintas vertentes, dos Brinquedos aos Jogos Tradicionais; das Rodas Cantadas às Danças Regionais e Folclóricas; das várias formas de trabalho com o Património Oral na infância; e, por fim, sobre o Currículo Regional na Educação Básica.

No quarto capítulo, que diz respeito ao nosso estudo empírico, sobre educadores de infância e a professores do 1.º ciclo do ensino básico que lecionavam em estabelecimentos de ensino privado no concelho onde o nosso estágio foi desenvolvido em Ponta Delgada.

Por fim, apresentarmos as considerações finais, assim como, as referências bibliográficas utilizadas no trabalho e os anexos.

Parte 1 – O Estágio Pedagógico: um Processo de Ensino-Aprendizagem

Capítulo 1 – Ser Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente capítulo relatará as especificidades inerentes à profissão docente, ao nível dos graus de ensino aqui considerados, nomeadamente a Educação de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como fará uma clara referência às diretrizes e procedimentos habitualmente utilizados aquando do projeto de formação para a docência e do exercício da mesma.

Numa primeira instância, far-se-á referência a algumas das características subjacentes ao processo de formação, fundamentada com a legislação em vigor, e, posteriormente, ao exercício da função docente, afirmando-se ainda de acordo com alguma bibliografia, algumas das principais funções da docência.

Assim sendo, ser educador ou professor nas primeiras idades inclui ser pró-ativo numa escola em mudança e onde são várias as dimensões de análise à função de educador/professor. A formação, que para além de inicial também deve ser contínua, requer competências relacionais com a comunidade, a escola, os outros profissionais, e sobretudo, com as crianças/alunos. Ao preparar a ação para a sala de aula, deverá o educador/professor ter igualmente competências para organizar a planificação das atividades, passando pela intervenção e culminando na avaliação das mesmas, onde o recurso à observação e assumir de uma posição de análise reflexiva são aliados indiscutíveis para uma ação educativa em pleno século XXI.

Por isso, neste capítulo serão realçados alguns dos procedimentos mais relevantes que deverão ser, sempre, tidos em conta pelos profissionais de educação, sendo os mesmos reforçados com alguns exemplos tidos em conta nas práticas pedagógicas da estagiária e sublinhando-se a sua importância e possível impacto sobre a aprendizagem dos próprios alunos.

1.1. Formar o Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para que os profissionais de educação possam, realmente, exercer funções na sua área têm de passar por um adequado processo de formação. De facto, segundo o Decreto-Lei n.º 32/2014, de 12 de junho, em substituição do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio têm habilitação profissional para a docência, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os titulares que obtenham grau de mestre nestas especialidades.

São vários os modelos de formação de educadores/ professores e nesse sentido, iremos iniciar aqui algumas perspetivas teóricas que nos parecem coerentes com a nossa formação.

Veiga (2000) *citado por* Pereira & Galeão (2003: p. 10) refere que a formação de professores deve assentar em aspetos como (i) a valorização de modelos de aprendizagem e de construção de saberes que atendam às necessidades e motivações pessoais dos formandos, de modo a garantir a participação e a interactividade; (ii) o fomento da “formação na acção” e da “formação para a acção”, o que conferirá sentido e utilidade às aprendizagens efectuadas; e (iii) a promoção de competências e qualidades humanas, técnicas organizacionais e de cidadania que permitam a acomodação à incerteza e imprevisibilidade que hoje caracterizam os saberes científicos e que tornam cada formando mais apto a exercer a sua função (Pereira & Galeão, 2003, p. 3).

Nóvoa (2002) defende, assim, que “(...) os programas de formação têm de desenvolver três “famílias de competências”, tais como “saber relacionar e relacionar-se, saber organizar e organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação” (p. 22).

Roldão et al. (2009) ressaltam, ainda, a importância de se recorrer à investigação, numa fase de formação, na medida em que esta técnica permite que o professor se afirme como investigador e responsável pela produção de conhecimento, aquando de um posterior exercício da sua profissão (p. 156).

Neste sentido, cabe às instituições, incumbidas da formação de docentes, nortear as suas práticas, mediante processos investigativos, a fim de que os futuros professores possam refletir sobre a ação de investigação que desenvolveram (Roldão, 2008).

No entanto, é importante referir que a formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico não se deverá cingir, única e simplesmente, à formação inicial, sendo, com isto, preponderante que se proceda a uma perspetiva de formação contínua *que complemente e actualize a formação inicial numa perspetiva de*

educação permanente, a qual se espelha na alínea b) do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, republicado pela Lei 49/2005, de 30 de agosto.

Com isto, constata-se que os profissionais de educação integram a mesma base de formação, consolidando, desta feita, características similares.

Assim sendo, o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto enuncia os aspetos comuns à atividade dos docentes e, em detrimento disto, são, também, apresentadas quatro dimensões fundamentais.

A Dimensão profissional, social e ética entende que o professor tem a função de ensinar, apoiando-se num saber próprio que advém da sua profissão, da investigação e da reflexão sobre as suas práticas pedagógicas;

No que diz respeito à *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* constatamos que o professor deve desenvolver aprendizagens significativas, assentes em processos de diferenciação pedagógica, ao mesmo tempo que deve promulgar a incutição de regras de convivência democrática e de cidadania;

Já a *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* defende que o professor assume um carácter participativo e colaborativo nos Projetos que norteiam o trabalho escolar, ao mesmo tempo que é realçado que o docente deverá enriquecer as suas práticas, motivando a participação da comunidade envolvente, no processo de ensino-aprendizagem;

Por fim, a *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* define a formação docente como elemento integrante da prática profissional, a qual deverá assentar na análise, reflexão e investigação, em cooperação com outros colegas.

Também o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, nomeadamente o artigo 3.º, define, de uma forma mais pormenorizada, o perfil que se espera, aquando do desempenho profissional de um Educador de Infância e de um Professor do 1º ciclo do Ensino Básico.

No que concerne ao perfil do Educador de Infância é constatado que se espera que, quanto à *Conceção e desenvolvimento do currículo*, o Educador o desenvolva, procedendo à planificação, organização e avaliação do contexto de ensino-aprendizagem, assim como de todas as atividades e projetos curriculares, com o intuito de se desenvolver um ensino integrado.

O mesmo documento refere, da mesma forma, que é crucial que os Educadores de Infância se relacionem com as crianças, de modo a perpetuar uma necessária segurança, sendo, do mesmo modo, importante envolver a criança em atividades e em projetos que sejam de iniciativa própria.

As crianças ao se sentirem envolvidas e participativas nas demais atividades poderão, com tudo isto, desenvolver a afetividade e sociabilidade (Decreto-Lei 241/2011, de 30 de agosto).

A mesma fonte realça, ainda, a importância de se motivar o envolvimento das famílias e da comunidade nos projetos da escola para fomentar uma maior curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia.

Concomitantemente, deverá existir uma *Integração do currículo*, na qual o Educador de Infância deve mobilizar “o conhecimento e as competências (...) no âmbito da Expressão e da Comunicação e do Conhecimento do Mundo”.

Já no que diz respeito ao perfil específico de desempenho profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e à *Conceção de desenvolvimento do currículo* torna-se, igualmente, imprescindível que o docente desenvolva o currículo num “contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”, devendo, do mesmo modo, ter em conta a sua integração para, assim, se poder promover “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”.

Para além disso, esta fonte enaltece o papel desempenhado pelo professor nos conselhos de administração da escola como referenciam, elucidados na alínea a) do anexo n.º 2 do referido documento que nos relata que o docente *Coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma.*

Em 1998, Delors sublinhou que se exigem ao professor qualidades humanas como a autoridade, a empatia, a humildade e a paciência, ao mesmo tempo que Esteves (1995) acrescenta que se espera que o professor “desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno” (p. 103).

Também Seiça (2003) levou acabo um estudo onde foram definidos um conjunto de deveres do professor, em relação à profissão e em relação aos alunos.

Deste modo, este autor concluiu que, em relação à profissão, o professor deve:

- Procurar consensos sobre as finalidades do ensino e respetivas estratégias;
- Empenhar-se e cumprir rigorosamente as funções docentes;

- Comprometer-se com as decisões colegialmente tomadas;
- Subordinar-se aos interesses pessoais, aos do grupo disciplinar, da escola e dos alunos;
- Atualizar-se cientificamente.

E, em relação aos alunos, o docente deve:

- Respeitar o aluno enquanto pessoa;
- Estar atento e cuidar dos alunos enquanto pessoas;
- Acompanhar e promover a autonomia pessoal do aluno;
- Transmitir valores;
- Transmitir conhecimentos com rigor e clareza;
- Promover a capacidade de reflexão e da curiosidade intelectual dos alunos

(Seiça, 2003, pp. 233 - 234)

Com isto, depreende-se que as funções predestinadas ao ofício da profissão docente não se baseiam só em exigências de caráter científico-pedagógico, valorizando-se, da mesma forma, especificidades inerentes à condição humana.

Todavia, a evolução permanente da escola e da sociedade tem provocado mudanças significativas no papel e nas funções do professor (Cunha, 2008, p. 26).

Isto deve-se, pois, à crescente heterogeneidade de alunos, ritmos e estilos de aprendizagem e de contextos sócio-culturais que, atualmente, integram as escolas e são fatores que desafiam os docentes no exercício das suas funções e na busca de alternativas claras e coerentes.

Desta forma, salienta-se que *“a abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, (...), são capacidades desejáveis para um professor promotor e líder de ambientes de aprendizagem”* (Alonso, 1996 in Alonso & Roldão, coords, 2005, p. 49).

Neste seguimento, Altet (2000) afere que é fundamental que o profissional de educação seja capaz de, em qualquer situação, colocar em prática as suas competências, sendo “o homem da situação”, capaz de “refletir em acção” e de se adaptar a qualquer situação nova que, eventualmente, surja, para dar resposta e adaptar-se às solicitações, ao contexto e a problemas distintos (p. 27).

Todavia, tanto ao longo do seu processo de formação, como no decorrer da sua vida profissional, os professores deverão ter em conta distintos aspetos norteadores que constituirão os alicerces para a moldagem de um profissional assertivo e competente.

A observação antes da ação pedagógica funcionará, pois, como a fase de preparação para a delimitação de intervenções corretas e completas, as quais, alicerçadas pela planificação terão, posteriormente, de ser avaliadas, mediante uma ponderada atitude reflexiva.

Todos os aspetos, descritos no parágrafo anterior, serão aprofundados de seguida, tendo-se, pois, como principal objetivo ressaltar a sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

1.2. A Observação: Que Vantagens?

Antes de se proceder a qualquer ação pedagógica, seja em contexto de estágio, seja em contexto do dia-a-dia, é fundamental que os futuros docentes e os docentes, já formados, percebam e analisem as demais características dos alunos com que se deparam.

Assim, salienta-se que este método é concetualizado através de objetivos específicos, nomeadamente ao nível de recolha de informação para representar uma determinada realidade (Dias, 2009, p. 28). Neste processo, segundo a opinião do mesmo autor, há alguém (sujeito de observação) que se coloca perante algo (objeto de observação) com uma finalidade. Esta finalidade, por sua vez, é o que dirige a atenção do sujeito da observação e o que o leva a utilizar as estratégias mais adequadas para recolher as informações relativas aos seus objetivos. Observar será, por isso, armazenar informação sobre o que se vê, se ouve, se diz, sendo, igualmente, o ato de selecionar a informação para mais facilmente, a posteriori, a analisar e interpretar (Dias, 2009, p. 28).

Desta feita, é através da observação que os profissionais de educação pactuam, pela primeira vez, com os discentes, desmistificando as suas particularidades, em diferentes níveis.

Com isto, exalta-se a ideia expressa pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ao encarar a observação como uma das etapas por que passa a “intencionalidade do processo educativo” (ME/DEB, 1997, p. 25). A mesma fonte defende, portanto, que é fundamental “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, a fim de adequar o processo educativo às suas necessidades” (Idem).

Além da observação permitir conhecer as especificidades dos alunos, em campos distintos, esta torna-se, igualmente, uma ferramenta fundamental à adequação da prática pedagógica às assunções, previamente, levantadas.

Neste contexto, Pais & Monteiro (1996) enaltecem a importância deste processo, antes da intervenção, quando afirmam que, ao praticar a observação, os professores ficam aptos para identificar e responder às necessidades de cada aluno (p. 54).

Amaral et al. (1996, p. 110) comungam da mesma opinião ao referir que o professor, enquanto observador, “tem mais controle sobre os próprios processos instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula” (*Cit.in*Alonso & Roldão, 2005, p. 70).

Damião (1996) também destaca a importância deste processo ao referir que a “(...) estratégia de observação do desenvolvimento dos alunos permite orientar a construção dos planos e a interação” (p. 69).

A observação é, pois, entendida como o método em que os docentes poderão reconhecer quais as estratégias que poderão ser adotadas a fim de que o contexto de ensino-aprendizagem esteja equilibrado.

No estágio pedagógico, realizado com a Educação Pré-Escolar a estagiária realizou o processo de observação durante três dias, enquanto que no estágio, realizado com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, este processo decorreu durante seis dias.

Nesta fase, a estagiária observou as dinâmicas de sala de aula, as rotinas e os comportamentos dos discentes para, desta feita, recolher informações sobre o desempenho do aluno, as suas destrezas e atitudes (Pais & Monteiro, 1996, p. 54).

Nesta sequência de ideias, em termos de procedimentos, numa fase inicial, a estagiária procedeu a uma observação naturalista não participante (Estrela, 1994), onde se manteve sempre à parte, ou seja, nunca interferiu em nada, tendo, desta feita, realizado uma observação distanciada, uma vez que o seu papel era de mero espetador e de descritor do que acontecia.

É importante, da mesma forma, referir que, para além destes dias de observação, a estagiária teve oportunidade de observar a sua colega de núcleo, enquanto esta última estava a intervir.

Desta forma, realizou-se uma observação sistematizada e intencional (Estrela, 1994), na medida em que a estagiária sabia, exatamente, o que pretendia observar naquele tempo e naquela atividade específica.

Com isto, era intenção a a estagiária ficar na posse de informações que lhe permitiriam nortear e organizar, de um modo mais consistente, a sua intervenção seguinte, o que veio, assim, culminar num processo de observação instrumental (Estrela, 1994).

Nas semanas em que a estagiária estava a intervir em prática pedagógica esta também teve oportunidade de observar, embora de um modo diferente, pois nem sempre, conseguiu efetuar registos no momento da ação, dado que a atenção se prendia com o trabalho que estava a ser desenvolvido com os alunos.

No entanto, existiram momentos em que a estagiária tomou registos, os quais foram organizados em listas de verificação e definiram, desta forma, um processo de observação armada (idem).

Após o processo inicial de observação e tendo sempre este em conta, a estagiária teve de começar a delinear a sua ação pedagógica, a qual era organizada por um processo de planificação, sobre o qual nos debruçaremos de seguida.

1.3. A Importância da Planificação

Antes de se proceder às intervenções, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi necessário delinear-se objetivos, atividades, estratégias, recursos e metodologias de avaliação.

Todos estes aspetos faziam parte de um processo de planificação que para Escudero (1982) *como referido em* Zabalza (1992, pp. 47-48) é, pois, fazer a previsão de, eventuais, ações, desejos, aspirações e metas para, posteriormente, serem postos em prática.

Ao fazer esta dita “previsão” os Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico estarão, pois, a organizar a sua ação educativa, estando conscientes daquilo que, realmente, querem alcançar.

Deste modo, Pacheco (2001) defende que a planificação permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula (p. 104), declarando, de acordo com Tavares & Alarcão (2002), as verdadeiras intenções de ensinar (p. 160).

Segundo Barbier (2003) a planificação do ensino é, pois, um “processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir ulteriormente para atingir certos objectivos” (p.52).

As planificações das intervenções da estagiária eram organizadas em grelhas de Sequência Didática, onde estava expresso tudo o que dizia respeito às atividades a ser desenvolvidas.

Com isto, a estagiária começava por elucidar qual/quais a(s) área(s) que iria trabalhar, sendo que se se deparasse com mais do que uma, seria observável uma aglutinação entre as que eram apresentadas.

Numa fase posterior, eram apresentados os principais objetivos pretendidos para determinada atividade, assim como eram referidas as principais atividades que seriam levadas a cabo.

Por fim, eram apresentados os recursos, as metodologias de avaliação e o tempo previsto para determinada tarefa.

Os excertos de grelhas de planificação, a que a estagiária recorreu e que abaixo se apresentam (Quadros n.º 1 e 2), vêm confirmar o que foi referido anteriormente, salientando-se que as competências formuladas, no decorrer dos dois estágios pedagógicos, vão ao encontro do que está patente nos documentos norteadores das práticas de Educadores de Infância e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como sendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Referencial Curricular para a Educação Básica, respetivamente.

Quadro n.º 1 – Excerto de uma Grelha de Planificação, elaborada no âmbito do Estágio com a Educação Pré-Escolar

Competências		Conteúdos	Objetivos	Experiências de Aprendizagem		Avaliação	Tempo
Foco	Associada	Área de		Atividades	Materiais		
Competência Científica e Tecnológica		<p>Conteúdo:</p> <p>Área de Conhecimento do Mundo</p> <p>Domínio:</p> <p>Conhecimento do Ambiente Natural e Social.</p>	<p>- Reconhecer a abelha como um animal;</p> <p>- Compreender e enumerar a constituição física da abelha;</p> <p>- Saber a textura do corpo da abelha.</p>	Apresentação do animal “Abelha”	<p>- Imagem plastificada de uma abelha;</p> <p>- Limpa cachimbo.</p>	Observação direta; Lista de verificação.	9h20 às 9h45
	Competência Social e de Cidadania		<p>- Revelar curiosidade e interesse em aprender;</p> <p>- Prestar atenção.</p>				

Quadro n.º 2 – Excerto de uma Grelha de Planificação, elaborada no âmbito do Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo aos diferentes grupos, demarcados pelos diferentes estilos e ritmos de Ensino-Aprendizagem existentes nesta Turma

Competências		Conteúdos	Objetivos	Experiências de Aprendizagem		Avaliação	Tempo
Foco	Associada			Atividades	Materiais		
Competências em Línguas		Português: - Compreensão do oral; - Escrita; Conhecimento Explícito da Língua.	3.º e 4.º nível: - Compreender o sentido global da audição; - Identificar as principais partes da audição; - Produzir um poema em conjunto; 2.º nível: - Reconhecer palavras com “lh”; - Identificar o plural de palavras com “lh” - Realizar a divisão silábica de palavras com “lh”. - Prestar atenção; - Respeitar os colegas; Demonstrar interesse pela matéria.	4.º ano 3.º e 4.º nível: Resolução da ficha de compreensão do oral do manual - pág 43. Escrita de um poema em conjunto; 2.º nível: Exercícios com palavras com “lh”	Computador; Livro da turma; Fichas de trabalho.	Observação direta; Lista de verificação.	9h às 10h30
		Competência de autonomia e gestão de aprendizagem					

Toda esta organização vai ao encontro do defendido por Clark & Peterson (n.d., p. 17) quando diz que a planificação se trata de:

- um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir;
- uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (*cit. in Zabalza, 1992, p. 48*).

Denote-se, contudo, que todas as Sequências Didáticas eram fundamentadas, com um estudo bibliográfico, de modo a clarificar as principais pretensões idealizadas.

No âmbito do estágio com a Educação Pré-Escolar esta fundamentação foi sempre sustentada pelo seu documento orientador, ou seja, as Orientações Curriculares e por outra bibliografia adequada às temáticas abordadas, como é possível verificar no seguinte excerto:

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que dá origem às formas mais elaboradas de pensamento (ME/DEB, 1997, p. 79).

Como defende Howe (2002) as crianças, até talvez mais que os adultos, inventam, livremente, ideias e conceitos no seu esforço contínuo de dar sentido ao mundo. É esta a origem do pensamento científico, mas no começo as ideias não estão interligadas, sendo até muitas vezes contraditórias, incompletas e desarticuladas (p. 503).

De acordo com Vallontoon (1979) é graças ao animal que a criança enriquece a sua paleta de sensações, tais como a mobilidade, textura (p. 27). Este autor refere, ainda, que através do animal, a criança toma consciência da linguagem do seu corpo, do seu calor, da sua brandura, da sua dinâmica (p. 36).

A fundamentação das atividades, no âmbito do estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguiu os mesmos moldes da fundamentação efetuada no estágio anterior, sendo que, desta vez, foi fundamental ter-se em conta o Referencial Curricular para a Educação Básica, como é possível verificar na seguinte transcrição:

Relativamente à compreensão oral ainda não havia feito em nenhuma das minhas intervenções, daí ter achado pertinente e justa a sua consecução desta vez, dado que falará de uma temática que será explorada na área de Estudo do Meio. Assim, nas palavras de Alves (2010) a escola deve ensinar os alunos a saber ouvir, a prestar atenção àquilo que o outro diz, tirar o essencial da mensagem

ouvida, a participar em debates, dar a sua opinião, sendo estas capacidades importantes para que o aluno tenha sucesso, uma vez que para aprender é necessário, em primeiro lugar, compreender (p. 22).

Neste seguimento, o Referencial Curricular para a Educação Básica diz-nos que a área de Português deve desenvolver processos de compreensão oral em torno de diversas temáticas, contribuindo, assim, quer para uma análise e reflexão sobre as mesmas, quer para a diversificação e significatividade das aprendizagens (p. 49).

No que diz respeito à produção textual este aspeto foi tido em consideração dados os constantes erros ortográficos que os alunos, ainda, cometem, frequentando, já, um 4.º ano de escolaridade e dada o fato de achar pertinente e importante uma aula de escrita colaborativa, visto que esta vertente funcionou muito bem na minha última intervenção.

Neste sentido, Barbeiro & Pereira (2007) dizem-nos que no processo de escrita devem privilegiar-se estratégias que tenham em conta os processos de escrita e os contextos de escrita. No que respeita ao processo de escrita, os autores destacam estratégias de escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita (p. 9). Estes autores referem, ainda, que a escrita colaborativa potencia a troca de experiências e saberes entre os alunos quer sobre o conteúdo dos textos quer sobre aspetos relativos à organização das ideias ou questões mais formais, representando, para além disso, um estímulo, à participação dos alunos no processo (idem).

Também a descrição, clara e pormenorizada, das atividades estava presente neste documento, fomentando, deste modo, uma maior viabilidade e, conseqüente, simplificação das mesmas.

Nesta descrição a estagiária fez questão de antever os diálogos de modo a conduzir, de uma melhor forma, a sua intervenção. O excerto que, de seguida, se apresenta vem destacar esta ideia:

Assim, Pelas 9 horas e 20 minutos apresentarei o animal “Abelha”. Para apresentar este animal, começarei por fazer um paralelismo com animais e meios de transporte, anteriormente abordados. Numa primeira instância, mostrarei a imagem de um peixe e questionarei às crianças:

- Que animal é este?
- Onde vive?
- Como é revestido?

Ora, ao me dizerem que vive no mar, posteriormente, questionarei um meio de transporte que circule no mar. Após, eventualmente, me responderem que é um barco, indagarei:

- E no ar? Quem me sabe dizer um meio de transporte que ande no ar?

Caso as crianças sintam dificuldade em reconhecer e auferir os meios de transporte a que me refiro, farei uma análise aprofundada do quadro que foi construído pela Catarina, no qual se colocaram os diversos meios de transporte, no respetivo meio onde circulam.

Após me responderem que é o avião, ou o balão, questionarei:

- Digam-me, agora, um animal que voe, ou seja, que ande no ar.

As crianças, provavelmente, irão dizer-me que é um pássaro e, posteriormente, mostrarei a imagem de uma abelha e perguntarei:

- Que animal é este?

As crianças podem fazer confusão com a mosca e, então, pedirei que observem, atenta e afincadamente, a imagem. Referirei, da mesma forma, que observem, com atenção, as suas cores e que me digam que animal é que conhecem que voe e que sejam preto e amarelo.

Caso as crianças sintam dificuldade em reconhecer o animal apresentado, acabarei eu por dizer qual é.

Após ter apresentado o animal, questionarei às crianças:

- Por que é que a abelha voa?
- Quantas asas tem uma abelha?
- De que cor são as asas da abelha?
- Quantas patas tem uma abelha?
- Quantas antenas tem uma abelha?
- Sabem quantos olhos tem uma abelha?
- Sabem de que se alimenta a abelha?
- Sabem como é o corpo da abelha?

Após colocar cada questão, e caso as crianças sintam dificuldade em responder, direi que a abelha voa, porque tem duas asas, que as suas asas são transparentes, que tem seis patas, duas antenas pretas, que tem cinco olhos, independentemente de só vermos dois, tem mais três escondidos, perfazendo um total de cinco olhos, que se alimenta de pólen de néctar das flores e que o seu corpo é revestido de pêlos.

Quando referir que a abelha se alimenta de pólen e de néctar das flores direi que o pólen são pequenas partículas de pó que estão nas flores e que o néctar é uma substância aquosa, ou seja, composta por água, doce que está presente nas flores, também.

Por fim, para explicar e aprofundar o revestimento da abelha, direi que este é composto por pêlos e que é parecido à textura do limpa-cachimbo, que terei na mão naquele momento.

Para as crianças compreenderem melhor o que pretendo transmitir, passarei o limpa-cachimbos por elas, começando por dá-lo, em primeiro lugar, à criança que se encontrar sentada à minha direita, solicitando que esta passe à criança que estiver sentada à sua direita e assim sucessivamente.

Quando todas as crianças tiverem sentido a textura do limpa-cachimbos, ou seja, quando todas tiverem apreendido que o corpo da abelha é assim, questionarei as crianças se é macio, ou áspero.

No decurso do estágio com o 1.º Ciclo do Ensino houve, da mesma forma, um encadeamento lógico das atividades, salientando-se a ordem com que os procedimentos decorreriam, como é possível verificar no excerto que se segue:

Numa primeira instância, os alunos de 4.º nível farão um exercício de compreensão oral onde terão de responder a questões acerca do que ouvirem em formato áudio, relativamente ao tema de Estudo do Meio.

De seguida, em conjunto, realizaremos um poema intitulado “Uma nau doirada”.

Para tal, irei chamar cada aluno ao quadro, o qual terá de dizer um verso do poema, de modo a construir estrofes lógicas e coerentes.

O poema será constituído por duas quadras e um monóstico e cada aluno irá ao quadro escrever um verso, de modo a poder detetar os erros subjacentes à sua escrita.

De seguida e após terem passado o poema para o caderno, escrevê-lo-emos no livro dos poemas que ficará para turma e onde cada aluno terá oportunidade de escrever o verso da sua autoria.

É importante referir que, por sugestão da Professora Cooperante, os alunos de 2.º nível não participarão nesta atividade e, entretanto, estarão a resolver exercícios relativos às palavras com “lh”, nomeadamente no que diz respeito à divisão silábica e classificação das respetivas palavras quanto ao número de sílabas.

Para tal, disporão de uma ficha e de um dado. Nas faces do dado estarão escritas as tarefas que terão de ser realizadas, nomeadamente a escrita de frases, do plural e a realização da divisão silábica de palavras com “lh”. Com tudo isto, terão de realizar a tarefa que lhes calhar, mediante o lançamento do dado.

Com isto, Altet (1993) *como referido em* Altet (2000) defende que “os professores geralmente planificam as suas aulas em função do programa e de uma progressão. Eles reúnem a documentação, definem os objectivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e material e, antecipadamente, constroem um cenário, sem verem que este determina as acções que se irão desenrolar durante a aula” (Altet, 2000, p. 113).

É importante salientar que as planificações formuladas funcionavam como uma previsão da ação pedagógica pelo que, por vezes, tiveram de ser reajustadas e/ou reformuladas, de modo a ir ao encontro dos interesses, necessidades, dificuldades dos alunos, tendo, assim, sido adotada uma atitude aberta e flexível face à mesma.

Em reforço desta mesma ideia, Zahorik (1970, pp. 143-151) afirmava que aqueles professores que planificam “prévia e minuciosamente” acabam por não ser tão abertos às ideias dos alunos, utilizando-as muito poucas vezes durante o decurso da aula (In Zabalza, 1992, p. 55).

Zabalza (1992) diz-nos do mesmo modo que os professores dizem que uma planificação, demasiadamente rígida e descritiva, poderá, no entanto ficar-se, apenas, por isso mesmo dadas as especificidades e exigências do grupo/turma (Zabalza, 1992, p. 55).

Com tudo isto, e, dado que os profissionais de educação têm a oportunidade de projetar, não rigidamente, mas segundo os interesses, motivações e dificuldades dos discentes, destaca-

se que este processo é dos aspetos mais importantes do ensino, uma vez que determina o conteúdo e a forma como este é ensinado (Arends, 1995, p. 67).

Tendo sido planeada e, posteriormente, executada a intervenção, urgia, sempre, a necessidade de se refletir sobre a mesma, a fim de se constatar quais os aspetos positivos, menos positivos e quais aqueles que deveriam ser melhorados e/ou reformulados, com vista ao alcance do sucesso pretendido. Este processo, laborioso e complexo, é, pois, dotado de especificidades e pormenores que serão desmistificados de seguida.

1.4. A Reflexão como Aliada da Ação

Tal como, anteriormente, foi referido é fundamental que os docentes, quer seja em fase de formação, quer seja no ativo das suas reais funções reflitam sobre as suas ações, assumindo, com isto, uma atitude deliberada e consciente.

Nesta lógica, Zeichner (1993) constata que houve quem afirmasse que o ensino é melhor quando os Educadores e Professores são mais reflexivos, deliberados e intencionais nas suas ações, salientando que todo o saber que, estes agentes educativos, retiram das suas reflexões é meritório de todo o apoio e reconhecimento (p. 25).

Pacheco (1995) debruçou-se, igualmente, sobre esta estratégia considerando que “o ensino ocorrendo num contexto reflexivo, revela um sentido histórico que se relaciona com os conhecimentos pessoal e profissional do professor e que se situam num continuum pessoal” (p. 59).

Depreende-se, deste modo, que um profissional reflexivo potencia o desenvolvimento de diversos aspetos, nomeadamente ao nível das suas práticas escolares.

Desta forma, percebe-se que a atitude reflexivase relaciona, pois, com o aperfeiçoamento do professor e, conseqüentemente, com uma melhoria nas suas práticas, favorecendo, por isso, as aprendizagens dos alunos (Pacheco, 1995, p. 59).

Com isto, constata-se que o processo reflexivo será, pois, o meio, através do qual, o docente pensa e pondera sobre determinada experiência de aprendizagem, questionando o quê e o porquê, sendo, com isto, remetido para um ato de auto avaliação (Dias, 2009, p. 32).

No entanto, o profissional reflexivo terá de estar ciente de determinados aspetos, nomeadamente

- abertura ao espírito, que se refere à disponibilidade e à abertura para aceitar opiniões distintas e de ter consciência do erro

- responsabilidade que vem implicar a ponderação das consequências de uma determinada acção
- reflexão e sinceridade subjacentes à atividade que é, acima de tudo, responsável pelo seu processo de aprendizagem (Dewey, n.d., *Cit.in* Zeichner, 1993, p.p 18-19).

O mesmo autor define, portanto, este processo como uma ação que implica que os docentes assumam atitudes ativas, persistentes e cuidadosas daquilo que se preconiza ou pratica (*In* Zeichner, 1993, p. 18).

Ao longo do seu processo de estágio, a estagiária teve de refletir, muitas vezes em conjunto com as suas colegas de núcleo do estágio e com as suas educadora/ professora cooperantes. Esta reflexão era, pois, levada avante antes de cada intervenção, de modo a ponderar quais as melhores estratégias a adotar para atingir os objetivos pressupostos; durante a intervenção, ao aferir o que estava a ser realizado com sucesso e qual a postura a adotar caso algo não corresse como previsto e, por fim, após a intervenção com a intenção de assentar o que deveria ser melhorado e/ou reformulado na intervenção seguinte.

Nóvoa (2002: 22) vai ao encontro do anteriormente referido quando afirma que “[é] no trabalho individual e colectivo de reflexão que os docentes encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional”.

Também Perrenoud (2000: pp. 30 – 31) defende que:

- Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objectivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível;
- Refletir durante a acção consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos e devemos fazer e qual a melhor forma de fazer;
- Quando refletimos sobre a ação, refletimos, portanto, sobre o que já aconteceu, tendo, agora, esta reflexão como principal objetivo “compreender, aprender e integrar” o que aconteceu.

Com tudo isto, a estagiária pôde concluir que, ao refletir, em conjunto com as suas colegas de núcleo e com as suas cooperantes, potenciou um desenvolvimento do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que o aprimorou, tendo, com isto, uma maior consciência e atitude ponderada face ao mesmo. Posteriormente, e ciente do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos, a estagiária, pude, com isto, obter dados e informações relevantes e adequadas à realização de uma avaliação justa e adequada às atitudes, necessidades e ao *feed-back* transmitido pelos alunos.

É, portanto, com a descrição deste processo de avaliação que, a seguir, encerramos o presente capítulo.

1.5. Avaliar para Refletir

Depois de planeados, estabelecidos e refletidos determinados parâmetros, cruciais à atividade educativa, é fundamental avaliar o desempenho dos educandos, em todos os níveis e áreas de aprendizagem.

Com isto, Zabalza (1992) aponta que esta estratégia deverá ser uma constante no processo de ensino/aprendizagem, pois, sem ela, os professores não poderiam manter a ordem na aula, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos (p. 219).

Também Ribeiro (1997) entende que a sua função é, justamente, a de contribuir para o sucesso e a de averiguar em que medida foi conseguido aquilo que era pretendido (p. 5).

Capucha (2008) advoga, da mesma forma, que a avaliação “constitui um poderoso instrumento de apoio ao processo de decisão, tornando-o mais participado, transparente, racional e rigoroso” (p.16).

Nevo (1983) *cit. in* Serpa (2010, p. 28) diz-nos que existem diversas razões pelas quais os professores, eventualmente, avaliam, sendo essencialmente porque desejam

O esclarecimento e melhoria dos processos de aprendizagem; diagnosticar as características dos alunos; sintetizar os seus desempenhos; certificar-se dos seus resultados; estar cientes das informações que serão transmitidas a outros agentes educativos, nomeadamente os encarregados de educação; selecionar; prestar contas, dos sistemas educativos, à sociedade; exercer a autoridade; incentivar à motivação, mediante a competição; que os alunos comuniquem; que os alunos desenvolvam a consciência face aos processos sociais e educacionais.

Nesta lógica, Rosales (1992, p. 9) enfatiza, ainda, que a avaliação

deve incidir, também, sobre a actividade do professor, sobre o desenvolvimento dos programas, sobre a efectividade dos recursos e sobre a influência dos contextos organizativos e ambientais.

No nosso estágio, a avaliação das turmas e de cada um dos alunos, em contexto de estágio, era realizada, primeiramente, mediante um processo de observação, pois, numa primeira instância, o principal objetivo era o de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas (Arends, 1995, p. 228), ou seja, tentar compreender quais as estratégias mais corretas e adequadas.

Ao longo das intervenções eram, igualmente, preenchidas grelhas onde estava explícito se os alunos atingiram ou não os objetivos e as metas, previamente delineados, o que veio culminar numa análise detalhada das aprendizagens conseguidas, face às que foram planeadas (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 337).

No estágio com a Educação Pré-Escolar a estagiária avaliou este grupo de crianças mediante um processo de observação direta, no âmbito das suas intervenções. Era, sobretudo, através das conversas em grande grupo que a estagiária colhia diversas e importantes informações relativas à temática em estudo.

Também na realização de atividades de mesa e no tempo destinado a brincadeira livre, a estagiária tinha oportunidade de observar e, conseqüentemente, avaliar as crianças.

A grelha de avaliação que, de seguida, se apresenta vem demonstrar como foi a avaliação de desempenho das crianças, num momento de conversa em grande grupo e num momento de trabalho de mesa.

Quadro n.º 3 – Grelha de Avaliação de Objetivos, elaborada no âmbito do Estágio com a Educação Pré-Escolar

Área de Conteúdo:	Nomes	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	
	Indicadores																				
Conhecimento do Mundo	- Reconhece a abelha como um animal;																				
	- Compreende e enumera a constituição física da abelha;																				
	- Conhece a textura do corpo da abelha.																				
Expressões Artísticas: Expressão Plástica	- Decora um elemento da fauna terrestre;																				
	- Recorre à pintura de modo autónomo.																				

Legenda:MD – Com Muita Dificuldade; D – Com Dificuldade; MF – Com muita facilidade; F – Com Facilidade; N – Nunca; NO – Não Observado

No âmbito do estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação pautou-se, acima de tudo, pelo desempenho dos discentes, ao longo das intervenções.

A grelha abaixo vem exemplificar a avaliação de uma intervenção, neste caso, no âmbito da unidade curricular de Português.

Quadro n.º 4 - Grelha de Avaliação de Objetivos, elaborada no âmbito do Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico

	Nomes	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Indicadores									
Área de Conteúdo: Português	- Compreende o sentido global da audição;									
	- Identifica as principais partes da audição;									
	Produz um poema em conjunto;									
	- Identifica palavras com “lh”;									
	- Identifica o plural de palavras com “lh”;									
	- Realiza a divisão silábica de palavras com “lh”.									
Área de Conteúdo: Formação Pessoal e Social	- Presta atenção;									
	- Respeita a opinião dos colegas;									
	- Demonstra interesse pela atividade.									

Legenda: **MD** – Com Muita Dificuldade; **D** – Com Dificuldade; **MF** – Com muita facilidade; **F** – Com Facilidade; **N** – Nunca; **NO** – Não observado

Após cada intervenção era realizada uma avaliação ponderada, a qual permitiu detetar os aspetos positivos e menos positivos e indicou o que deveria ser reajustado e/ou modificado na intervenção seguinte, com o objetivo de talhar uma ação pedagógica, assente num trajeto de evolução.

Os excertos que, a seguir, se apresentam vêm reforçar a ideia exposta anteriormente e dizem respeito a atividades realizadas no âmbito do estágio com a Educação Pré-Escolar e com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Quanto à enumeração dos constituintes físicos da abelha, as crianças 2, 4, 9, 10, 13 e 19 apresentaram algumas dificuldades neste aspeto, pelo que tiveram de ser auxiliadas, quer pela estagiária, quer pelos colegas.

Deste modo, em futuras intervenções pretendo recorrer a esta estratégia, solicitando a participação dos colegas, de forma a que estes se sintam envolvidos na conversa, não deixando passar dúvidas e

dificuldades que, eventualmente surjam, de modo a potenciar o desenvolvimento de aprendizagens.

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças 1, 15 e 18 apresentaram algumas dificuldades em aguardar a sua vez de falar e respeitar a opinião dos colegas, não cumprindo, assim, algumas regras da convivência em grupo.

Como futura Educadora, e caso surjam crianças que não cumpram com as regras estipuladas, procurarei avisá-las, inculcá-lhes os bons hábitos, justificando, acima de tudo, por que devemos estar com atenção à opinião dos colegas, sendo essencialmente porque se falarmos todos ao mesmo tempo ninguém se entende, e por que devemos respeitar a opinião dos colegas, referindo que também gostaríamos que o colega respeitasse a nossa.

Relativamente à atividade de escrita colaborativa, que consistiu na escrita de um poema, os alunos mostraram-se empenhados e interessados, por ser um tema apelativo e de descontração.

Com isto, numa próxima intervenção e, futuramente, pretendo continuar a apostar neste tipo de atividade, de modo a que os alunos se sintam sempre incluídos e motivados para as aprendizagens. Todavia destaca-se que alguns alunos apresentaram dificuldades em contribuir com um verso, pelo que tive de solicitar a participação de alguns colegas, numa perspetiva de inter-ajuda.

Assim sendo, em futuras intervenções, pretendo recorrer a esta estratégia de modo a que todos alunos tenham uma participação ativa e os colegas não fiquem com dúvidas por esclarecer.

Quanto à introdução das palavras com “lh”, aos alunos de 2.º nível, muitas vezes, confundiram-nas com palavras com “nh”, nomeadamente a aluna 5 pelo que teve de ser, constantemente, acompanhada e corrigida, neste aspeto.

Assim, verifiquei que, na próxima intervenção e enquanto futura professora, caso estas situações se repitam, é necessário acompanhá-los, mais individualmente e com uma maior frequência.

Nesta lógica, Cró (1998) defende, portanto, que “o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção, isto é, explicitar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente em questão os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria acção” (p. 37).

Conclusão

Em jeito de conclusão deste capítulo, podemos afirmar que o docente deverá, sempre que possível, aliar o pendor pessoal ao profissional, deixando, assim, clara a ideia de que não deverá ser, apenas, um profissional apetrechado de obrigações pedagógicas, mas também um ser humano com coragem para olhar para os seus alunos como pessoas, também portadoras de direitos e virtudes.

Dada a crescente heterogeneidade verificada nas nossas escolas é, da mesma forma, preponderante que estes profissionais estejam preparados e munidos de estratégias que o auxiliem a dar resposta aos constantes desafios.

Além destas considerações, é fundamental que o profissional de educação assente as suas práticas em determinados pilares, tais como a observação, planificação, reflexão e avaliação das suas intervenções, com vista à aferição de determinadas especificidades e ao desenvolvimento de outras, com o objetivo de se alcançar o sucesso desejado.

Todos estes aspetos foram ponderados e tidos em conta, ao longo dos dois estágios pedagógicos, tendo, assim, facilitado a implementação de atividades relativas à Cultura Infantil Açoriana.

O capítulo seguinte dirá, pois, a uma descrição desta realidade, albergando, do mesmo modo, o relato das características subjacentes às comunidades educativas, no seio das quais as atividades respeitantes à temática se desenvolveram.

Capítulo 2 – Os Estágios Pedagógicos, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

Neste contexto, serão apresentadas as diversas especificidades das duas escolas onde neste processo de formação inicial ocorreram os dois estágios das Práticas Educativas Supervisionadas I e II.

Nesta parte do relatório iremos realizar uma breve caracterização do(s) envolvimento(s), da(s) escola(s) assim como, da(s) sala(s) e do grupo/ turma com que trabalhamos mais directamente.

É fundamental referir que, no decorrer dos dois estágios pedagógicos, foi intenção primordial da estagiária desenvolver e consolidar algumas atividades relativas à Cultura Infantil Açoriana, de modo a desenvolver nos alunos ações de sensibilização e, conseqüente, valorização de tudo o que é inerente à tradição açoriana, recorrendo sempre a uma gestão do currículo que promovesse a interdisciplinariedade e contemplasse a diferenciação.

Assim sendo, neste ponto, serão, também, descritas, analisadas e refletidas as intervenções da estagiária em duas atividades relativas à temática em estudo e que foram realizadas no âmbito dos dois estágios profissionais. Como forma de sistematizar toda a informação da organização da(s) atividade(s) planeadas será apresentado primeiro um quadro de cada atividade, com o intuito de tornar mais perceptível as áreas e objectivos valorizados. Após a apresentação e descrição das atividades desenvolvidas será então feita uma reflexão de todas as considerações retiradas relativamente ao envolvimento e desempenho dos alunos e à própria atuação da estagiária.

2.1. O Estágio com a Educação Pré-Escolar

O estágio com a Educação Pré-Escolar inseriu-se no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada I que, por sua vez, integra o 2.º semestre do 1.º ano do plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico oferecido pela Universidade dos Açores no ano letivo 2013/14. Decorreu com a turma n.º 38, do Jardim de Infância, da Escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado, sita na freguesia da Fajã de Baixo, em Ponta Delgada.

Antes de delinear qualquer plano de ação, foi crucial que a estagiária tivesse conhecimento de todas as especificidades inerentes à realidade educativa com a qual a sua prática se desenrolaria, de modo a adaptar a sua intencionalidade pedagógica à realidade que a esperava, uma vez que de acordo com Robalo (2004) “é inequívoca a impossibilidade de isolar a ação pedagógica dos universos que a envolvem” (p. 22).

Assim sendo, no âmbito do estágio com a Educação Pré-Escolar, a estagiária, teve oportunidade de analisar e recolher dados em fontes documentais, tais como, o Projeto Educativo de Escola (PEE), Plano Anual de Atividades (PAA) e do Projeto Curricular de Grupo (PCG) para nortear, de uma melhor forma, a sua ação.

Denote-se, da mesma forma, a observação naturalista também constituiu um fator preponderante, dado que alguns dos pormenores importantes e de algumas informações mais específicas, relativos à constituição da estrutura física da escola e à composição e organização da sala de atividades, foram recolhidos mediante este processo.

Tendo em conta a informação recolhida nestes documentos e pela observação foram descritos aspetos, características e particulares, do seio educativo, os quais serão apresentados de seguida.

2.1.1. Caraterização do Meio

A Escola EB1/JI Professor Dr. Alexandre Linhares Furtado situa-se na freguesia da Fajã de Baixo, no Concelho de Ponta Delgada.

A população desta freguesia, de acordo com P.E.E., integra a classe média-baixa, desempenhando atividades respeitantes aos setores primário e secundário.

Primada pela existência de uma estufa de ananases e por um conjunto de colmeias, esta localidade é, então, afamada pela quantidade de turistas que a visita, dada a sua posição estratégica face à cidade de Ponta Delgada e às suas peculiares características.

A freguesia da Fajã de Baixo, de acordo com o P.E.E. da escola, é composta por um vasto leque de superfícies comerciais e de instituições que apoiam em termos culturais, religiosos e sociais, a população da freguesia.

De entre estas instituições, destacam-se como instituições promotoras de cultura a recente banda filarmónica e o grupo folclórico que, contendo uma elevada conotação cultural, são para as crianças um aspeto estimulante e fundamental à preservação do que é, particularmente, nosso.

Esta freguesia é, da mesma forma, a terra mãe de figuras emblemáticas e culturalmente reconhecidas, tais como Natália Correia, autora de um importante marco insular, o hino dos Açores, Jaime Gama e António Borges.

2.1.2. Caraterização da Escola

A Escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado responde à unidade orgânica, a Escola Canto da Maia.

Este estabelecimento educativo é composto por quatro salas da Educação Pré-Escolar e oito salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma sala de recursos, uma sala de professores, uma sala de reuniões, uma sala de núcleo (NEE), uma sala de apoio, uma sala de primeiros socorros e um refeitório com cozinha.

A escola é composta, ainda, por uma área coberta, simples, todavia, simpática e acolhedora, de acolhimento e saída das crianças e que também serve de recreio, às crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, quando o tempo não está nas melhores condições.

Este estabelecimento de ensino é, do mesmo modo, constituído por um moderno ginásio, o qual foi fundamental à implementação de uma atividade relacionada com a temática em estudo, auxiliada pelo recurso aos materiais disponíveis, tais como arcos e pinos.

Esta escola contém também um espaço exterior amplo e seguro, constituído por áreas de cimento, espaços verdes, um campo de futebol e um pequeno parque infantil, que propiciam o desenvolvimento de momentos educativos intencionais, preparados pelo Educador ou pela própria criança (ME/DEB, 1997, p. 39), como por exemplo atividades e brincadeiras de outrora, nomeadamente o jogo da macaca, da barra do lenço, das apanhadas, da cabra-cega, “mamã dá licença”, entre outros, numa perspetiva de perpetuação de costumes, vivências e tradições.

O corpo docente desta escola conta com 4 Educadoras de Infância, 6 Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1 Professora de apoio, 1 professora de Educação Especial, 1 Professora de Inglês e 2 Professores de Educação Física.

2.1.3. Caracterização da Sala de Atividades

A sala de atividades da turma n.º 38 da Educação Pré-Escolar localizava-se no 1.º andar do Edifício, a esta faixa etária destinado.

A sala era composta por cinco áreas principais, pelas quais as crianças circulavam optativamente, sendo, da mesma forma, aconselhável que o fizessem de forma rotativa, de modo a que todas pudessem usufruir de cada uma delas.

Estas áreas eram, pois, a área da plasticina, da garagem, das construções, da casinha e da biblioteca.



Fig. 1 – Área da Garagem e das Construções



Fig. 2 – Área da Casinha



Fig. 3 – Área da Biblioteca

Estas áreas incluíam uma vasta gama materiais pedagógicos, de brinquedos e materiais apelativos e eram destinadas a afazeres muito distintos.

Nesta perspetiva, de acordo com Graells (2000), os recursos didáticos possuem várias funções, nomeadamente: fornecer informação; orientar a aprendizagem das crianças, de modo a instruir; prática e treino de habilidades; motivar, despertar e manter o interesse; avaliar o conhecimento; proporcionar ambientes de expressão e criação (p. 20).

Na área da plasticina as crianças podiam encontrar lápis, plasticina e artefactos que as auxiliavam na construção de desenhos, formas, etc, com este material; na área da garagem as crianças encontravam carrinhos, camiões com os quais podiam brincar, livre e ordenadamente; na área das construções as crianças dispunham de legos, puzzles e outros jogos de encaixe; na área da casinha, as crianças deparavam-se com uma cama, bonecos, uma mesa, cadeiras, um armário com pratos, tigelas e talheres e, por fim, na área da biblioteca as crianças encontravam livros infantis, assim como livros com texturas e cheiros que lhes permitiam consolidar estas temáticas.

É importante referir que a sala dispunha de um cavalete, utilizado para fixar os pictogramas, relativos às canções apresentadas, um dos quais serviu de suporte à apresentação da canção relativa à temática em estudo.

Há, ainda, a salientar que esta sala também dispunha da área do tapete, com um alegre padrão e rodeada de almofadas, de modo a perpetuar momentos de acolhimento, de conversas em grande grupo e de contagem de histórias, mais relaxantes e confortáveis.



Fig. 4 – Área do Tapete

Também encontramos, neste espaço que nos fazia viajar aos recantos mais bonitos da nossa imaginação, mesas destinadas a trabalho previamente definido, uma exposição de trabalhos realizados, um armário destinado a documentos que caracterizavam a turma em questão e norteavam o trabalho da Educadora Cooperante, assim como o das Estagiárias, e um lavatório, usado nas atividades de Expressão Plástica e onde as crianças podiam beber água.

2.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças

Este grupo de crianças com que estagiámos na Educação Pré-Escolar da Escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado integrava as crianças mais novas, em termos etários, deste estabelecimento de ensino. Era composto por dezanove crianças, sendo dez do sexo feminino e nove do sexo masculino, todas com três anos de idade.

Segundo a análise do PCG, estas crianças pertenciam ao nível sócio-económico médio-baixo e frequentavam, pela primeira vez, o Jardim de Infância, sendo que uma delas veio de uma creche, enquanto que as restantes estiveram com amas, ou com os próprios familiares. Era um grupo de crianças bastante pontual e assíduo, faltando, em geral, somente por questões de doença.

As crianças não mostravam grande autonomia enecessitavam, continuamente, do apoio de um adulto para a consecução das tarefas e, desta feita, urgiu a necessidade de dividir a turma em pequenos grupos, para dar resposta ao trabalho previamente planificado.

Os meninos demonstravam um maior interesse pelas áreas da garagem e das construções, enquanto que as meninas exprimiam a sua preferência pelo jogo simbólico, desempenhado na área da casinha e pelas ações desenvolvidas na área da biblioteca.

De maneira geral, o grupo era interessado, ativo e participativo nas tarefas propostas, aderindo com relativa facilidade às mesmas.

Tendo em consideração as referidas idades, por vezes, surgiam alguns atritos e atitudes egocêntricas, na medida em que, muitas vezes, demonstravam dificuldades em partilhar brinquedos e o espaço de sala de atividade, nomeadamente ao nível das áreas, pois era frequente escolherem quase todas o mesmo espaço para brincar.

Deste modo, Oldscitado porCaplan, Vespo, Pederson&Hay, (1991, p.48) “os conflitos também podem ter um propósito: ajudar as crianças a aprender a negociar e resolver disputas” (Cit in. Costa, 2012, p. 18), sendo que é fundamental que, nestas idades, estes sejam controlados e tidos em consideração ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Jean Piaget adianta, ainda, que o egocentrismo natural só é resolvido através de conflitos mediados por choque de indivíduos (Piaget, n.d., p. 78).

Na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no concerne ao Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, este era um grupo que apresentava um desempenho positivo, face ao que lhe era solicitado, à exceção de duas crianças que apresentavam dificuldades em exprimir-se, clara e corretamente.

Nesta lógica, Castro & Gomes (2000: p.63)*cit. in* Brito (2012, p. 21), citam que o atraso de desenvolvimento da linguagem:

diz respeito a um retardamento das várias fases ao longo da dimensão temporal” bem como “ a um dos extremos da variabilidade: umas crianças são mais rápidas, outras mais lentas e há também as que são tão lentas que estão em atraso. Um atraso poderá ser recuperado e, por si só, não implica que não se venha a atingir o nível de excelência do desenvolvimento normal. O atraso será meramente quantitativo: menos desenvolvimento num dado momento, mas não um desenvolvimento diferente ou deficiente.

Assim, destaca-se, pois, que esta situação ocorre pela existência de “adulterações” nos distintos níveis da linguagem oral, salientando, da mesma forma, que a criança não demonstra a perda das suas competências linguísticas, mas, antes, expressa comportamentos linguísticos orais subjacentes a idades anteriores e não à idade em que se encontra (Brito, 2012, p. 12).

Já no que diz respeito aos Domínios da Expressão Plástica, Musical e Expressão Motora este era um grupo que se mostrava empenhado e demonstrava facilidade em apreender tudo o que era apresentado.

O Domínio da Matemática era um domínio em que estas crianças demonstraram interesse em aprender, ao mesmo tempo, que se verificou uma facilidade de assimilação de conceitos.

O Domínio da Expressão Dramática era, contudo, aquele em que se registavam mais dificuldades demonstrando ter atitudes de vergonha e relutância face ao que era pedido, aspeto que foi sendo ultrapassado ao longo das intervenções.

Quanto à Área de Formação Pessoal e Social é importante referir que face à baixa idade algumas crianças não conseguiam respeitar as regras de sala de aula, por se mostrarem demasiado curiosas, interessadas em participar, essencialmente nos debates em grande grupo.

Atendendo a isto, a estagiária tinha a necessidade de lhes chamar a atenção e estimular as regras de bom comportamento.

Deste modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar destacam que uma participação democrática, na vida em grupo, é, pois, um meio crucial de formação pessoal e social (ME/DEB, 1997, p. 53).

Por fim, na Área de Conhecimento do Mundo as crianças apresentaram resultados bastante positivos, dado que se mostraram sempre interessadas e empenhadas na realização das tarefas.

2.1.5. Atividades, relativas à Cultura Açoriana, desenvolvidas no âmbito do Estágio com a Educação Pré-Escolar

Das várias atividades, apresentadas em anexo, iremos aqui dar realce apenas às duas atividades respeitantes à temática do relatório e que foram desenvolvidas ao longo da semana intensiva da estagiária, a qual teve como tema “O Mar e os Animais do Mar”.

As referidas atividades foram organizadas em grelhas de planificação, as quais tiveram como intuito contextualizar e expressar as intencionalidades educativas das atividades implementadas, de modo a organizar a informação que, posteriormente, será relatada.

2.1.5.1. Atividade I – Canção “Peixinho Vermelho”

Com a implementação desta atividade, verificou-se uma junção entre duas áreas curriculares, nomeadamente a Área de Expressão e Comunicação, essencialmente no que diz respeito ao Domínio da Expressão Musical e a Área de Conhecimento do Mundo, numa perspetiva interdisciplinar.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as diversas áreas de conteúdo deverão ser tidas como pontos de referência, na delineação de experiências de aprendizagem e não como referências soltas, com a finalidade de serem abordadas, isoladamente (ME/DEB, 1997, p. 48).

O quadro que, de seguida, se apresenta vem esquematizar esta ideia, realçando os principais objetivos pretendidos com a aplicação da atividade.

Quadro n.º 5 -Quadro com os Objetivos da Atividade “Canção: Peixinho Vermelho”

Tema: O Mar e os Animais do Mar		
Atividade	Áreas Desenvolvidas	Principais Objetivos
Canção “Peixinho Vermelho”	Área de Expressão e Comunicação: Expressão Musical	- Cantar a canção; - Interpretar a canção, tendo em conta as características do seu andamento; - Cantar a canção, sincronizando o movimento do corpo, com o seu andamento.
	Área de Conhecimento do Mundo	- Reconhecer o animal peixe; - Reconhecer búzios; - Reconhecer algas; - Reconhecer conchas.

2.1.5.1.1. Descrição da Atividade

Numa primeira instância, a estagiária fez uma recapitulação dos conceitos, relacionados com o mar, que na nossa região tem uma elevada importância, que as crianças já haviam aprendido no dia anterior.

Assim sendo, foi recapitulado o animal “peixe”, realçando-se aspetos inerentes à sua constituição física e à sua alimentação e outros elementos, tais como conchas, búzios e algas que, igualmente, são parte integrante de um bem a ser preservado.

De seguida, indicou-se que iríamos aprender uma canção que englobava todos os conceitos, previamente explorados.

Desta feita, inicialmente, a formanda fez uma leitura da canção, com o auxílio do pictograma, de modo a torná-la mais perceptível para as crianças, dando a conhecer e facilitando algumas palavras e/ou expressões que, eventualmente, desconhecêssem ou tivessem mais dificuldade.

Depois, as crianças foram incentivadas a participar, isto é, teriam de repetir todas as palavras que a tutora da atividade fosse dizendo, isto é trabalharam a imitação, culminando, este ato, numa leitura conjunta.

Posteriormente, a estagiária cantou a canção, já com as devidas adaptações, para que as crianças compreendessem de que forma deveriam entoá-la.

É importante referir que, ao canto, foram associados gestos, nomeadamente o bater de três palmas, essencialmente no final de cada um dos dois primeiros versos e da estrofe apresentada, o que possibilitou a aplicação de estratégias dinâmicas e motivadoras.

Depois disto, e dado que canção foi modificada ao nível da letra e da própria melodia, sendo, com a intenção de as adequar às verdadeiras intenções da prática pedagógica, foi importante questionar às crianças se já tinham ouvido a melodia apresentada em algum lado. Assim, obtiveram-se respostas negativas, dado tratar-se de um grupo com, apenas, três anos de idade e que, ainda, não tem um conhecimento consolidado das peculiaridades da nossa tradição.

Com isto, surgiu a preocupação de explicar que esta melodia era a mesma da canção “Malhão, malhão” e que esta é uma música muito conhecida, aqui nos Açores, e que vai correndo de geração em geração, isto é, de pais para filhos, de avós para netos.

Para que melhor compreendessem, a estagiária cantou, sozinha, a canção do “Malhão, malhão”, a fim de esclarecer as crianças, bem como a sua genuína curiosidade.

Por fim, cantámos a canção, com as oportunas modificações, todos juntos, tendo a mentora, sempre, a preocupação de apontar para as imagens, como forma a que as crianças não se perdessem.



Fig. 5 – Pictograma da Canção “Peixinho Vermelho”

2.1.5.1.2. Análise Reflexiva da Implementação da Atividade

Com a aplicação desta atividade, a estagiária recorreu a estratégias diversificadas, atrativas e estimulantes, na medida em que conseguiu criar uma canção, adaptando a letra e a melodia de uma outra, pertencente ao cancionero tradicional insular.

Com isto, permitiu que as crianças tomassem consciência de uma canção de pendor tradicional, enfatizando, deste modo, a valorização da temática.

Numa primeira instância e dado que se pretendia que as crianças aferissem as características dos conceitos assimilados relativamente ao mar, constatou-se que algumas crianças, ainda, faziam alguma confusão, nomeadamente no que diz respeito à constituição física do peixe.

Desta feita, foi preponderante recorrer a um peixe verdadeiro que a estagiária levou para a sala e demonstrar-lhes a sua constituição, exaltando que as barbatanas servem para nadar, as escamas revestem o corpo e as guelras tem como função auxiliá-los na respiração.

Depois disto, constatou-se que os mesmos já estavam mais esclarecidos e que já não apresentavam tantas dúvidas, dado que a estagiária colocou algumas questões, após a breve explicação, e obteve respostas corretas.

Constata-se, ainda, que o fato de a formanda, primeiramente, ter entoado a canção sozinha fez com que as crianças assimilassem a letra e compreendessem os gestos que a ela teriam de associar e qual a altura correta em que teriam de o fazer.

Nesta lógica, Ferro & Rodrigues (2008) advogam que o desenvolvimento musical se processa, essencialmente, através de interações sensoriais (p. 60). Os mesmos autores dizem, ainda, que a audição constitui um fator fundamental ao desenvolvimento de todas as atividades musicais, sendo a visão e o tato, igualmente, relevantes, uma vez que através da visão a criança pode observar movimentos ritmados exercidos por diversos sujeitos e, através do tato, pode sentir vibrações exercidas por diversas ações (Ferrão & Rodrigues, 2008, p. 60).

A junção significativa da Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente do Domínio da Expressão Musical com a Área de Conhecimento do Mundo fez, do mesmo modo, com que as crianças se sentissem envolvidas na realização da atividade, uma vez que estavam perante termos que já haviam aprendido anteriormente, mostrando-se, assim, mais empenhadas.

Esta atividade definiu-se, assim, pelo seu caráter interdisciplinar que de acordo com Pombo et al. (1993) é “ (...) o processo progressivo de integração disciplinar (ou ensino

integrado)”, ou seja, de qualquer forma de ensino que potencie uma articulação lógica entre duas ou mais disciplinas (p. 11).

É importante, do mesmo modo, referir que, ao recorrer ao pictograma, a estagiária fez com que as crianças se comesçassem a familiarizar com o código escrito, na medida em que puderam associar o texto à imagem e ficar cientes da direcionalidade da escrita.

A este propósito as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar preconizam que o contacto com diversos tipos de texto permite com que as crianças compreendam as funções da linguagem escrita, ao mesmo tempo que favorece a sua emergência (ME/DEB, 1997, p. 71).

Relativamente ao desempenho da estagiária, denote-se, pois, que em tudo o que dizia respeito, à área da Expressão Musical, as crianças demonstravam-se curiosas e envolvidas nas demais atividades, pelo que este foi um fator que foi sempre tido em linha de consideração, não só nesta, mas ao longo de todas as intervenções, não sendo, de todo, um fator preocupante, mas, em contrapartida, no qual a estagiária demonstrava segurança e à vontade.

Uma questão preocupante, ao longo da apresentação da canção, foi o fato de, no final dois dos primeiros versos e da estrofe, as crianças terem de assinalar o ritmo, com três palmas, pensando que estas iriam sentir dificuldades em bater as palmas na altura correta e o número de vezes que eram supostos.

Assim, quando a atividade se iniciou a mentora constatou que as dificuldades das crianças foram ao encontro das dúvidas, previamente sentidas, pelo que foi necessário interromper, várias vezes, a canção e exemplificar, de modo individual, a forma correta de bater as referidas palmas.

Outro fator que, do mesmo modo, preocupou a estagiária foi o fato de na última parte da estrofe, estar presente uma enumeração de elementos que teriam de ser cantados de forma mais rápida, julgando que as crianças apresentassem dificuldades em pronunciar, clara e corretamente, as palavras.

No entanto, ao longo do desenrolar da atividade, a formanda percebeu que as crianças estavam mesmo a apresentar dificuldades aquando da enumeração dos elementos que, da referida estrofe, faziam parte. Desta feita, teve de interromper várias vezes a canção e fazer várias leituras da referida estrofe, quer individualmente, quer em conjunto com as crianças de modo a que estas assimilassem, com maior facilidade, a letra.

Esta estratégia foi considerada pela estagiária como um aspeto positivo, uma vez que assim se conseguiu contornar, com alguma facilidade, os dois maiores obstáculos que surgiram no âmbito da sua intervenção na atividade proposta.

2.1.5.2. Atividade II – Jogo dos “Bilros”

A implementação desta atividade, apesar de ter assumido um importante carácter interdisciplinar, patente na ligação de conteúdos e objetivos apresentados para a Área das Expressões e Comunicação e para a Área de Conhecimento do Mundo, subentendeu, de igual modo, o desenvolvimento de objetivos e técnicas fundamentais ao desenvolvimento da criança, em termos motores.

A técnica do lançamento em precisão, relacionada com a coordenação motora geral e fina foi, com a implementação desta atividade, tida em linha de consideração, tendo, da mesma forma, sido possível o seu aperfeiçoamento.

A grelha de planificação que, posteriormente, será apresentada vem favorecer esta ideia, explicitando-as de uma forma mais clara as nossas intenções para as capacidades e atitudes a desenvolver com as crianças.

Quadro n.º 6 - Quadro com os Objetivos da Atividade “Jogo dos Bilros”

Tema: O Mar e os Animais do Mar		
Atividade	Áreas Desenvolvidas	Principais Objetivos
Jogo dos “Bilros”	<p>Área de Expressão e Comunicação: Expressão Motora</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular, corretamente, o objeto; - Executar lançamentos simples. - Prestar atenção; - Respeitar os colegas; - Participar, ativamente, na atividade.

2.1.5.2.1. Descrição da Atividade

Ainda no âmbito da temática que caracterizou a semana intensiva da estagiária, “O Mar e os Animais do Mar” em contexto de estágio com a Educação Pré-Escolar, foi realizada uma prática do jogo dos bilros, de igual modo, alusivo às tradições inerentes ao nosso arquipélago.

Assim sendo, foram construídos bilros, representados por latas de refrigerante decoradas com papel autocolante de diversas cores e com imagens alusivas à temática em estudo. A bola, com a qual as crianças teriam de os derrubar, foi construída com pedaços de tecido, tendo resultado numa conhecida e, igualmente, tradicional bola de trapos.

Inicialmente, a estagiária teve a preocupação de mostrar as latas às crianças, ao que estas repararam que as mesmas estavam adornadas com elementos respeitantes ao mar e aos seus constituintes, como peixes, baleias, polvos, conchas e barcos, conceitos apreendidos nos dias anteriores. Uma vez que as crianças constataram que estavam perante imagens que já conheciam, urgiu a necessidade de recapitular as características de cada elemento representado em cada uma das imagens.

No que concerne aos peixes, aos polvos e às baleias recapitulámos a sua constituição física e alimentação, enaltecendo-se, igualmente, que é muito frequente encontrá-los no mar dos Açores.

Quanto às conchas, recapitulámos que, com estas, podemos sentir várias texturas, como a textura lisa (concha por dentro) e a textura rugosa (concha por fora).

Com esta atividade, a estagiária teve, da mesma forma, oportunidade de remeter os educandos para questões de cidadania, visto já terem trabalhado que o mar não deve ser poluído para que os seus constituintes, principalmente, os peixes possam crescer em harmonia.

Depois disto, foi necessário explicar às crianças que estas iriam realizar uma espécie de jogo do *bowling*, mas que, desta feita, se denominava jogo dos bilros.

Dita esta expressão, a estagiária avançou que o jogo dos bilros era um jogo que se jogava muito antigamente, principalmente nas festas das freguesias.

Com isto, explicitou que os bilros eram, mais ou menos, do tamanho e do formato das latas que ali estavam, só que eram feitos de madeira e também tinham várias cores.



Fig. 6 - Jogo dos “Bilros”

A intenção era que cada participante lançasse uma bola de madeira e tentasse derrubar o maior número de bilros.

Deste modo, foi necessária mostrar a bola de trapos e explicar que, naquele exercício, as crianças iriam utilizar a bola de trapos, também muito utilizada e conhecida, antigamente, aqui nos Açores.

Neste seguimento, e com a intenção e exemplificar o exercício, a formanda prosseguiu demonstrando que teriam de se colocar dentro de um arco, distanciados a cerca de 3 metros dos pinos ou latas, e lançar a bola de trapos tentando derrubar o máximo de latas que conseguissem.

De forma a que a atividade se realizasse ordenada e coerentemente foi necessário formar uma fila e referir que, cada criança, tinha oportunidade de lançar a bola duas vezes. Terminados os lançamentos, a criança deveria dirigir-se ao fim da fila para dar lugar aos colegas.

2.1.5.2.2. Análise Reflexiva da Implementação da Atividade

Com a aplicação e desenvolvimento desta atividade a estagiária pôde, da mesma forma, salvaguardar uma tradição insular e incutir, nas crianças, atitudes de consciencialização para a preservação da mesma.

Tendo construído materiais diversificados e apelativos, conseguiu, deste modo, prender a atenção e a curiosidade das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais rápido e eficaz (Correia, 1995, p. 9).

Salienta-se, no entanto, que aquando da recapitulação das texturas, essencialmente quando nos referimos às conchas, houve crianças que confundiram estas texturas pelo que foi necessário lembrar as principais diferenças, referindo-se que a textura lisa é a mais macia, a que não tem saliências.

Numa segunda instância a formanda deu uma concha a cada uma das crianças que apresentavam mais dificuldades e solicitou que estas indicassem qual era a concha de textura lisa e qual a de textura rugosa, de forma a entender se realmente haviam compreendido.

Constatou-se, assim, que algumas crianças continuaram a apresentar algumas das crianças, ao desenvolver esta atividade, puderam aprofundar e aperfeiçoar a técnica do

lançamento de precisão, bem como passar a valorizar esta atividade que remonta a anos transatos, sendo, desta feita, possível uma maior difusão da mesma.

Assim sendo, Condessa & Fialho (2010) destacam que a habilidade manual constitui um aspecto particular da coordenação geral, possibilitando, ao mesmo tempo, o aumento da dominância lateral e o controlo de movimentos manipulativos, como o agarrar e lançar (p. 20).

O caráter interdisciplinar da atividade, patente na aglutinação de duas áreas curriculares como a Área de Expressão e Comunicação, no que diz respeito ao Domínio da Expressão Motora com a Área de Formação Pessoal e Social fez com que as crianças tivessem de assumir atitudes de respeito para com os colegas, tendo de aguardar a sua vez de jogar.

Neste seguimento, Leite (2003) afere que uma educação em qualidade se baseia na “qualidade democrática” que promove o desenvolvimento das áreas disciplinares curriculares e não curriculares, privilegiando a formação pessoal e social durante o processo (p. 121).

Relativamente ao desempenho da estagiária esta, por seu turno, inicialmente, teve receio que as crianças não compreendessem o que eram os bilros, mas a sua explicação esclareceu quaisquer dúvidas existentes, possibilitando uma clarificação do termo, visto que, após ter explicado, questionou a algumas crianças e estas souberam responder.

Outro aspeto que a preocupava era o fato de as crianças, eventualmente, não conseguissem realizar o lançamento de forma correta e eficaz e se desinteressassem.

Nesta lógica, constatou-se que, algumas crianças estavam a apresentar dificuldades em realizar o lançamento de forma correta, estando a atirar a bola de trapos, demasiado alto.

Assim, a estagiária sentiu a necessidade de interromper várias vezes a atividade e chamar a atenção do grupo de crianças para que este pudesse perceber qual a melhor forma de realizar o lançamento. Para tal, foram efetuadas várias exemplificações do mesmo.

A adoção desta estratégia fez com que o seu desempenho melhorasse, na medida em que estes começaram a executar o exercício de forma correta e alcançar o objetivo – derrubar os pinos.

No entanto, e dado que este grupo, devido ao seu escalão etário, tinha dificuldades ao nível de concentração e de respeito para com os demais, foi fundamental que o mesmo fosse, continuamente, estimulado, essencialmente quando aguardavam a sua vez de jogar ou esperavam que os restantes colegas jogassem, proferindo palavras de motivação, como “Vamos ver se ele consegue! Vamos ver quanto ele derruba tudo!”

Em contrapartida, constatou-se que as crianças, a maior parte das vezes, não prestavam atenção às indicações da estagiária, fator este que se tornou desestabilizador, essencialmente para os colegas que estavam a jogar.

Com isto, afere-se que esta atividade não foi tão bem conseguida, quanto era desejado, tendo a estagiária refletido que, num futuro próximo, caso este tipo de situação se repita, será fundamental sentar as crianças, em torno do arco de lançamento, à espera da sua vez, com o intuito de que estas permaneçam mais atentas.

É importante, da mesma forma, referir que, com a adoção desta estratégia e a ponderação, posteriormente, elaborada foram fundamentais ao desempenho da formanda, na medida em que esta conseguiu, na medida do possível, tentar colmatar uma falha na sua intervenção.

2.2. O Estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada II, pertencente ao plano de estudos do 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta parte, do presente relatório, será feita referência ao contexto onde se desenrolou o referido estágio, bem como se procederá a um aprofundamento das características do mesmo.

Salienta-se, pois, que a Prática Educativa Supervisionada decorreu na escola EB1/JI Padre Domingos da Silva Costa, mais conhecida por Escola EB1/JI do Livramento 2, localizada na freguesia que lhe deu o nome.

Assim sendo, no âmbito deste estágio, a estagiária, teve oportunidade de analisar e recolher dados do PEE, do PAA e do PCT para nortear, de uma melhor forma, a sua ação.

Denote-se, da mesma forma, que a estagiária também recorreu à observação naturalista a fim de aferir determinados pormenores à constituição da estrutura física da escola e à composição e organização da sala de atividades e alguns aspetos inerentes ao desempenho da turma.

Tendo em conta estes documentos e este processo de observação foram descritos aspetos que serão apresentados de seguida.

2.2.1. Caraterização do Meio

A escola EB1/JI do Livramento 2 situa-se no coração da freguesia do Livramento, tendo, na rua ao lado, a igreja paroquial, vários estabelecimentos comerciais, tais como cafés e bares.

A população desta freguesia, de acordo com o P.E.E. da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, pertence, na sua maioria, à classe média-baixa, sendo, contudo, verificável uma variação social e económica.

As principais instituições locais são, no entanto, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde e o Centro Social e Paroquial.

É importante referir que esta localidade possui um grupo folclórico muito afamada, o qual, de acordo com informações recolhidas junto do Presidente da Junta, já efetuou várias deslocações a Portugal Continental.

Este grupo folclórico é, pois, uma importância referencial para a valorização da Cultura Açoriana, dado que se preocupa em perpetuar canções e danças ao longo dos tempos.

Esta freguesia possui, da mesma forma, um forte carácter histórico uma vez que, ainda de acordo com um *Apontamento Histórico Etnográfico*, datado de 1982, nela existem importantes fontenários, como primeiras fontes de utilização pública, solares e prédios antigos que nos remetem para tempos passados.

Também, ainda, de acordo com a mesma fonte, esta terra tem uma lenda, a Lenda da Senhora da Lapinha, que vem, da mesma forma, perpetuar uma tradição oral cultural.

2.2.2. Caraterização da Escola

A Escola EB1/JI do Livramento 2, também conhecida por Escola EB1/JI Padre Domingos da Silva Costa, tem como unidade orgânica a Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

O corpo docente deste estabelecimento educativo é composto por quatro Educadoras de Infância, sete professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma professora de Apoio Educativo, um professor de Educação Especial, um professor de Educação Física e uma Professora de Inglês.

A escola é constituída por quatro salas de Educação Pré-Escolar, oito salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de recursos, um ginásio,

uma reprografia, um refeitório, um campo de jogos, uma sala onde funciona o C.A.T.L e uma área de recreio ao ar livre.

O ginásio foi, portanto, o espaço indispensável à implementação das atividades, relativas à temática por ser um espaço amplo, iluminado, harmonioso e dotado de tomadas que permitiram ligar o gravador para reproduzir a canção “Pézinho da Vila”.

É importante, da mesma forma, referir que o recreio ao ar livre potencia o desenvolvimento e eternização de atividades e brincadeiras de outrora, nomeadamente o jogo da macaca, da barra do lenço, das apanhadas, da cabra-cega, “mamã dá licença”, corrida de sacos, entre outros, dado que é um espaço amplo e seguro.

Com isto, Delalande (2001) vem destacar que o recreio escolar é, pois, o lugar onde se mistura a complexidade e a riqueza característica dos grupos de pares, nas relações que estes estabelecem entre si, um lugar de coesão e interação e que potencia a transmissão e transformação de aspetos culturais, vigorando, deste modo, uma verdadeira cultura infantil (*In* Pereira, Palma & Nídio, 2009, p. 106),

2.2.3. Caraterização da Sala de Aula

A sala de aula destinada ao 4.º G da Escola do Livramento situava-se no 1.º piso do bloco onde se localiza, caracterizando-se por um espaço limpo, acolhedor, funcional, iluminado e dotado de material para diversificadas situações e unidades curriculares.

Este espaço era composto por 8 mesas, de dois lugares, dispostas em duas filas paralelas.

À frente das mesas estava um quadro de giz e uma secretária destinada e utilizada pela professora titular, situada no lado esquerdo. Desta posição e, estando a secretária direcionada para a turma, a professora conseguia estabelecer um melhor contacto visual com os alunos, o que os levava a participar mais nas atividades (Arends, 1999, p. 84).



Fig. 7 – Disposição das Mesas de Trabalho, destinadas aos Alunos de 3.º e 4.º nível

Do lado esquerdo da sala tínhamos duas mesas de maiores dimensões e um quadro de giz, destinados aos alunos desta turma que apresentam níveis 1 e 2, em termos de aprendizagem.



Fig. 8 – Disposição das mesas de trabalho, destinadas aos alunos de 2.º nível

A organização da sala de aula permitia uma fácil circulação da professora, possibilitando, de igual modo, o fornecimento de um apoio mais individualizado a alunos que apresentem maiores dificuldades.

À frente, do lado direito, a sala dispunha de um computador, utilizado pela docente para consulta de aspetos, termos e/ou questões que, eventualmente, surjam aquando da sua leção.

Na parte traseira podíamos encontrar livros referentes a Literatura Infantil.

No fim deste espaço, tínhamos uma estante com armários, onde estavam guardados dossiers dos alunos e materiais destinados às Expressões. Também, nesta zona da sala, encontramos um lavatório.

A organização do mesmo permitia, da mesma forma, a realização de trabalhos de grupo, de pares, pois era fácil alterar a sua disposição.

2.2.4. Caracterização da Turma

A turma do 4.º G da Escola EB/JI do Livramento 2 era constituída por dezassete alunos, oito do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Os alunos desta turma, segundo o P.C.T., pertenciam a famílias de nível sócio-económico médio-baixo. É importante referir que todos estes alunos estavam matriculados no 4.º ano de escolaridade, embora se verificasse uma grande heterogeneidade em termos de conhecimentos adquiridos e domínio nos diferentes níveis de escolaridade., integrando a turma alunos com níveis muito diferenciados.

Doze dos alunos desta turma abordavam conteúdos referentes ao 4.º ano, uma aluna e seis alunos trabalhavam conteúdos programáticos dos 1.ºs e 2.ºs anos de escolaridade. Deste último grupo de seis alunos, dois deles eram abrangidos pelo Regime Educativo Especial.

Relativamente aos alunos de 3.º e 4.º nível salienta-se que os alunos apresentavam algumas dificuldades ao nível da Matemática e ao nível do Português, nomeadamente em termos de escrita sem erros ortográficos, pelo que foi fundamental recorrer-se, em todas as intervenções, a atividades que fomentassem a escrita de textos de variados tipos.

Nesta lógica, Barbeiro & Pereira (2007) dizem-nos que é no conjunto de atividades em que os alunos podem escrever, que são respeitados os diferentes ritmos, conhecimentos, individualidades, que se constitui como um instrumento fulcral para “fundar” a relação com a escrita (p. 14).

Neste seguimento, os mesmos autores propõem a criação, na sala de aula, de um ambiente motivador e favorável que leve os alunos à superação de diversos problemas de escrita, seja pela colaboração do professor e dos colegas, como pela valorização, por parte do docente, dos aspetos positivos e das “conquistas” alcançadas pelos alunos, neste domínio da língua (p. 14).

No entanto, a área curricular de Estudo do Meio era a área em que apresentavam uma maior facilidade e empenho.

Os alunos de 2.º nível apresentavam dificuldades em todas estas áreas, tendo de ser, constantemente, auxiliados.

Na área de Português as principais dificuldades prendiam-se ao nível da leitura, sendo, com isto, muitas vezes necessário investir neste aspeto, auxiliando os alunos na realização desta prática e, acima de tudo, recorrendo à variedade textual.

Assim, Goethe *citado por* Sim-Sim, (2002, p. 13) advoga que é necessário motivar os alunos para o ato da leitura, desde cedo, transmitindo-lhes a ideia de que “a aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira”.

Neste sentido, segundo Borràs (2001) é fundamental que os alunos tenham acesso na escola à “grande diversidade de textos literários existentes: contos, narrações, novelas, poesia, teatro, revistas, adivinhas, anedotas, enciclopédias..., de maneira a que o seu uso fomente o hábito leitor e que se descubra a leitura como fonte de prazer e de informação” (p. 357).

Na área da Matemática as dificuldades eram respeitantes à decomposição e escrita de números por ordens, classes e extenso.

Com isto, a estagiária teve a necessidade de recorrer a materiais manipulativos, nomeadamente, às “casas da rua da matemática” para que os alunos apreendessem, com maior facilidade, os conceitos transpostos.

Assim sendo, Damas et al. (2010) referem que este tipo de materiais são importantes na aprendizagem, pois dão aos alunos a “possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender” (p. 65).

A área das Expressões era, no entanto, a área em que se registavam os melhores resultados.

Era uma turma que apresentava bons registos em termos de comportamento, todavia, por vezes, dispersavam-se com facilidade, aquando do cumprimento de determinadas tarefas, sendo, por isso, necessário incluir estratégias motivacionais para a aquisição de atitudes de maior envolvimento nas tarefas e atividades.

Dada a heterogeneidade verificável nesta turma, é importante aferir que existiam alunos com autonomia e maior facilidade na aquisição e realização do solicitado, enquanto que outros apresentavam muitas dificuldades, requerendo, portanto, um apoio mais individualizado.

Com tudo isto, eram notórias atitudes de maior compreensão e tolerância para com os alunos que necessitavam de mais apoio e ajuda na realização das tarefas, demonstrando, deste modo, ser uma turma educada, ponderante e compreensiva.

2.2.5. Atividades, relativas à Cultura Açoriana, desenvolvidas no âmbito do Estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico

As duas atividades, respeitantes à temática em estudo, foram desenvolvidas no âmbito da aula de Educação Física, decorrer da quarta semana de intervenção da estagiária.

As referidas atividades foram organizadas em grelhas de planificação, as quais tiveram como intuito contextualizar e expressar as suas intencionalidades educativas.

2.2.5.1. Atividade I – Jogos tradicionais: “Corrida de Sacas e “Colher com Batata”

A implementação desta atividade ocorreu no ginásio da escola, sendo que a estagiária tinha como intenção, primordial, desenvolvê-la no espaço exterior. No entanto, esta intenção não foi possível dadas as condições climáticas adversas.

A Área de Formação Pessoal e Social foi tida em consideração no decorrer desta atividade, uma vez que é sempre necessário que os alunos respeitem os seus colegas.

Contudo, os principais objetivos prenderam-se com o aperfeiçoamento de deslocamentos no espaço integradas na área do jogo.

A grelha de planificação que abaixo será exposta evidencia, de forma esquemática, todos estes aspetos descritos anteriormente.

Quadro n.º 7 – Quadro com os Objetivos das Atividades “Corrida de Sacas” e “Colher com Batata”

Atividade	Áreas Curriculares	Principais Objetivos
Jogos Tradicionais “Corrida de Sacas” e “Colher com Batata”	Expressão e Educação Físico-Motora: Jogos Área de Formação Pessoal e Social	- Saltar em altura; - Contornar os pinos de forma correta. - Prestar atenção; - Respeitar os colegas; - Participar, ativamente, na atividade.

2.2.5.1.1. Descrição da Atividade

Na aula de Expressão e Educação Físico-Motora, nesta semana de intervenção, a estagiária desenvolveu duas atividades referentes à temática em estudo.

Na primeira atividade, os alunos, ao encontrarem sacas, colheres e batatas, espalhadas pelo ginásio, questionaram para que serviam, ao que a estagiária teve de explicar que iriam realizar um jogo tradicional, isto é, um jogo que era muito afamado antigamente, no nosso arquipélago, principalmente em festas e que, por vezes, ainda permanece ao longo do tempo.

Após esta observação, a formanda explicou e demonstrou como os alunos teriam de proceder. Para a realização da atividade tiveram de ser formadas duas filas, cada uma com 7 alunos, visto que esta turma tinha, apenas, 14 alunos.

Sendo este jogo constituído por duas estações, a intenção era que, a pares, os alunos fossem a saltar dentro de uma saca até à segunda estação onde se encontravam colheres e batatas.

Chegados a esta estação, os alunos teriam de retirar a saca e pegar na batata com a colher de modo a transportá-la, contornando quatro pinos, sem a deixar cair, até à estação final.

Outra regra estipulada foi que, caso algum aluno saísse do saco, teria de voltar a repetir o exercício e quando terminasse o percurso deveria dirigir-se ao fim da fila.

Denote-se, pois, que esta atividade não tinha como intenção gerar competição, mas sim sentido de divertimento e respeito entre os alunos, fatores estes que foram, numa primeira fase, frisados pela estagiária.



Fig. 9 – “Corrida de Sacas”



Fig. 10 – “Colher com Batata”

2.2.5.1.2. Análise Reflexiva da Implementação da Atividade

Com a realização desta atividade, a estagiária pôde perpetuar e consolidar uma tradição de tempos passados e possibilitou que este grupo de alunos pudesse exemplificá-la e passá-la aos seus familiares e amigos, fomentando, com isto, o caráter intemporal subjacente à mesma.

Outro fator que é importante referir é que o recurso a materiais não muito comuns e diversificados despertou a curiosidade dos discentes, permitindo com que estes se envolvessem, de uma melhor forma, na mesma.

Entroncando duas áreas curriculares, nomeadamente a unidade curricular de Expressão e Educação Físico-Motora e a Área de Formação Pessoal e Social, esta atividade pudessem refletir sobre o património natural e cultural (SREF/DREF, 2011, p. 112) ao mesmo tempo que desenvolviam e aperfeiçoavam habilidades de deslocamento, equilíbrio e jogo.

Com isto, Condessa & Fialho (2010) dizem que este tipo de atividades potencia inúmeras e significativas aprendizagens nas crianças, nos diferentes domínios das Expressões, numa dinâmica expressa pela interação entre as crianças e as particularidades da sua sociedade (p. 14).

Quanto ao desempenho da estagiária, é importante referir que, inicialmente, esta se sentia um pouco relutante, dado a natureza dos materiais e os objetivos da atividade. Assim sendo, tinha receio que algum dos alunos caísse, pois, poderia magoar-se, pelo que foi necessário explicitar bem que esta atividade não tinha nenhum caráter competitivo.

Todavia, ao longo do desenrolar da mesma, constatou-se que, alguns alunos, não obedeceram às ordens emitidas, fomentando um espírito competitivo e algo desleal.

Com isto, a estagiária teve de interromper a atividade e voltar a transmitir o aviso que, inicialmente, já havia sido feito, como sendo que a atividade deveria ser vista, apenas, como modo de perpetuação de hábitos e costumes de há muitos anos e, ao mesmo tempo, de diversão.

Depois disto, começou-se a constatar que os alunos obedeceram às suas ordens, tornando, desta forma, o ambiente mais amigável e, conseqüentemente, aprazível.

Outro fator que foi necessário ter-se em conta, ao longo do desenrolar de toda a atividade, foi o fato de os alunos estarem a fazer muito barulho, em conversas uns com os outros, enquanto aguardavam a sua vez ou simplesmente esperavam que os outros colegas terminassem.

Com isto, foi, do mesmo modo, fundamental chamar-lhes à atenção, perpetuando-se, assim, regras de boa convivência e de respeito para com os colegas. Dito isto, a formanda observou que a turma estava, progressivamente, a retornar à calma, aspeto que veio mostrar que a estratégia adotada foi bem conseguida.

Em suma, enaltece-se que a estagiária ficou bastante satisfeita com as estratégias escolhidas, uma vez que estas funcionaram adequadamente.

2.2.5.2. Atividade II – Dança “Pézinho da Vila”

Esta atividade, para além de permitir, a valorização de uma canção do cancioneiro tradicional Açoriano possibilitou de forma interdisciplinar o desenvolvimento de aspetos de convivência grupal, fundamentais a uma vida, harmoniosa, em sociedade.

Desta forma, a grelha de planificação abaixo vem explicitar este aspeto, assim como os principais objetivos pretendidos.

Quadro n.º 8 – Quadro com os Objetivos da Dança “Pézinho da Vila”

Atividade	Áreas Curriculares	Principais objetivos
Dança “Pézinho da Vila”	Expressão e Educação Físico-Motora : Atividades Ritmo-Expressivas Área de Formação Pessoal e Social	- Dançar a coreografia; - Respeitar os passos; - Adequar os seus movimentos aos do seu parceiro. - Prestar atenção; - Respeitar os colegas; - Participar, ativamente, na atividade.

2.2.5.2.1. Descrição da Atividade

Com a aplicação desta atividade, os alunos tiveram oportunidade de cantar e dançar, com a respetiva coreografia, a canção tradicional “Pézinho da Vila”.

Numa primeira fase, a estagiária questionou se algum dos alunos conhecia a canção, ao que um dos alunos respondeu que sim, pois já a tinha ouvido no rancho folclórico da freguesia do Livramento.

Posteriormente, a estagiária explicou que esta canção pertence ao cancioneiro tradicional Açoriano, sendo, desta forma, muito conhecida no nosso arquipélago e entoada muita vez, não só em festas, como também em simples convívios do dia-a-dia.

Dito isto, prosseguiu afirmando que iríamos cantá-la e, posteriormente, dançar a coreografia, mas que, para tal, seria fundamental estarem com atenção para apreender a letra e a coreografia e, ao mesmo tempo, crucial respeitarem os colegas, mantendo-se, somente, a cantar a dançar e não em conversas transversais.

Primeiramente, colocou, duas vezes, a melodia no gravador e solicitou que os alunos a escutassem com atenção. Depois, pediu que os alunos cantassem a canção, sendo que poderiam contar com o seu acompanhamento, mas para auxiliar a memorização a estagiária entregou, a cada um dos alunos, um papel com a letra.

Após a canção estar consolidada foi necessário proceder-se à explicação dos passos da mesma, pelo que a formanda teve de solicitar o exemplo de dois alunos, de modo a tornar o exercício mais claro e perceptível.

Com isto, a estagiária começou por explicar que, cada par, deveria começar virado um para o outro, com as mãos ao ar e que quando a melodia começasse os pares deveriam começar a circular, sendo que a rapariga teria de andar para trás e o rapaz em sentido contrário, alternando e entroncando o movimento dos braços.

Chegados ao refrão, a mentora da atividade proferiu que cada elemento deveria dar três saltos, alternando os pés e que ao terceiro deveria virar-se para o outro membro que compunha o par imediatamente a seguir.

É importante realçar que foi necessário interromper a atividade e proceder-se, constantemente, à exemplificação dos passos, dado que os alunos começaram a demonstrar alguma dificuldade.



Fig. 11– Alunos a Dançar o “Pézinho da Vila”

2.2.5.2.2. Análise Reflexiva da Implementação da Atividade

Com a aplicação desta atividade, a estagiária fugiu um pouco à vulgaridade dos jogos tradicionais, na medida em que envergou pela dança e permitiu que os alunos respeitassem e valorizassem, de uma melhor forma, esta vertente, enquanto forma tradicional de expressão.

Com isto, a atividade descrita suscitou uma grande motivação e curiosidade nos alunos, pelo que estes puderam

Combinar habilidades motoras, seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, ziguezague, estrela, quadrado, etc (Cit. in Ministério da Educação, n.d., p. 57).

Assim como

Ajustar a sua acção às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço (Cit. In Ministério da Educação, n.d., p. 58).

Tal como tiveram oportunidade de

combinar deslocamentos, movimentos adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais (*Cit. In Ministério da Educação, n.d., p. 58*).

E ao mesmo tempo de

Utilizar movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro, «conduzindo» a sua acção, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário e seguir a movimentação do companheiro, realizando as mesmas acções com as mesmas qualidades de movimento (*Cit. in Ministério da Educação, n.d., p. 58*).

Como também

Seguir a movimentação do companheiro, realizando as mesmas acções com as mesmas qualidades de movimento (*Cit. in Ministério da Educação, n.d., p. 58*).

Relativamente ao desempenho da formanda, esta, inicialmente, mostrou-se um pouco receosa, pois, estava ciente de que os alunos apresentariam algumas dificuldades na apreensão da letra da canção, nomeadamente ao nível das quadras, uma vez que o refrão é conhecido de todos nós.

Assim, decidi adotar a estratégia de, inicialmente, dar, a cada um dos alunos, a letra da canção para que estes a pudessem ler e reter, com mais facilidade.

Esta estratégia constituiu, assim, um aspeto positivo dado que tornou mais fácil a aprendizagem da canção, uma vez que os alunos começaram a cantá-la com facilidade, sendo que o gravador também auxiliou, de uma forma positiva, esta tarefa.

No que diz respeito aos passos da dança, a estagiária também se mostrou um pouco receosa, pois já esperava que os alunos fossem demonstrar algumas dificuldades.

Assim sendo, decidi escolher dois alunos para a demonstração dos passos, tendo esta atitude constituído um aspeto relevante, no que concerne à intervenção da estagiária, uma vez que esta, inicialmente, ponderou a atitude a tomar.

Todavia, é importante aferir que, ao longo do desenrolar da atividade, alguns alunos apresentaram dificuldades na execução dos passos, pelo que foi necessário que a própria tutora se juntasse a um aluno e demonstrasse, ela própria e o mesmo, como deveriam movimentar-se e bailar.

Deste modo, é importante referir que as principais dificuldades se prendiam ao nível dos passos a realizar no refrão, essencialmente no que dizia respeito ao número de saltos a dar e a forma como deveriam rodar sobre si mesmos.

Em síntese, a estagiária constatou que, independentemente de se terem realizado várias interrupções, a maioria dos alunos, começou a executar os passos pretendidos de forma, fator este que se demonstrou bastante positivo.

Conclusão

Com a aplicação de atividades, respeitantes à Cultura Infantil Açoriana, em contexto de estágio pedagógico, a estagiária pode concluir que os alunos se mostram sempre recetivos a estratégias deste foro, dado que dizem respeito às características de um determinado povo e cultura.

A explicação do verdadeiro sentido das mesmas foi considerado um fator muito importante no desenvolvimento das demais atividades, dado que os alunos tomaram consciência de que estavam a lidar com algo particularmente tradicional e que já vinha de há muitos anos.

É fundamental, ainda, referir que a diversificação de materiais prendeu a curiosidade e atenção dos educandos, numa atitude de motivação e maior valorização do que é, particularmente, nosso.

O capítulo seguinte irá incidir sobre o aprofundamento das diversas vertentes inerentes à Cultura Infantil Açoriana, realçando a importância e o papel das mesmas no desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

Parte 2 – Um Estudo sobre a Importância da Valorização da Cultura Açoriana, em Contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo 3 – A Cultura Infantil Açoriana

Introdução

O presente capítulo fará alusão à definição e às diversas vertentes relativas à Cultura Infantil Açoriana, numa perspetiva de dar a conhecer a sua importância e, conseqüentemente, a sua relevância na educação da criança, quer no seio da comunidade e família, quer em contexto escolar.

Neste ponto, do relatório de estágio, será feita referência ao modo como esta temática poderá ser aplicada, em contexto escolar, ressaltando-se, com isto, a influência do documento norteador: Referencial Curricular para a Educação Básica, na Região Autónoma dos Açores.

Este capítulo tem, da mesma forma, a intenção de contextualizar o estudo que se apresentará nesta segunda parte do documento, de modo a tornar perceptíveis as verdadeiras intenções subjacentes à investigação que será efetuada.

3.1.A Cultura Açoriana: Que Perspetivas?

A cultura é vista como um suporte e uma referência fundamentais ao entendimento social, tendo como intenção primordial a manutenção da identidade e da tradição de qualquer povo ou sociedade (Reimão, 1996, p. 1).

A cultura recebe-se do passado e transmite-se para o futuro e se algum elemento cultural deixar de ser transmitido acabará por deixar de fazer parte da cultura de determinada sociedade (Reimão, 1996, p. 2).

Neste seguimento, Tylor, *como referido em* Tosta (2011), define cultura como um “todo complexo” que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelas pessoas na condição de membros de uma determinada sociedade (Tosta, 2011, p. 241).

Do mesmo modo, segundo Fernandes (1997) *como referido em* Reis (2011) a cultura deve ser compreendida como um campo de oportunidades de entender o mundo de uma forma mais rica e como um património do qual somos herdeiros (Reis, 2011, p. 85).

Mello (2000) defende que a cultura nos mostra que somos seres de e para o meio social que nos envolve, uma vez que pertencemos ao coletivo e não ao individual, onde as nossas vivências e experiências são partilhadas e confrontadas na vida em sociedade (*Cit. in* Machado, 2013, p. 10)

Deste modo, Condessa (2012) afirma que a cultura de cada povo ou região permite dotar os indivíduos de um conjunto de saberes que deverão ser transmitidos pela educação, com vista à construção de uma identidade pessoal e coletiva (p. 107).

Nesta lógica, é fundamental reconhecer que o povo Açoriano possui determinadas especificidades que, ao constituir e caracterizar a cultura insular, vêm dotar estas gentes de particularidades que deverão ser ressaltadas, sendo, por isto, a educação nos primeiros anos de vida, isto é, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico fundamental para garantir a sua continuidade ao longo da vida.

No que diz respeito ao nosso arquipélago, Pires (1987) remata que a cultura Açoriana “é o resultado de uma amálgama e de um processo histórico”, sendo a sua identidade, essencialmente, demarcada pela sua geografia, pelas suas raízes históricas, pelas suas manifestações vulcânicas e pela emigração (p. 16).

Aristides da Motta, *citado por* Leal (1997, p. 197), defende, do mesmo modo, que é possível definir os Açores como “uma comunidade” de interesses, tradições, costumes, aspirações próprias e peculiares (...).

Fialho & Condessa (2013) dizem-nos, ainda, que estamos perante uma cultura *sui generis*, em que grande parte da sua população integra o setor primário de atividades, sendo, da mesma forma, caracterizada por hábitos e costumes, que vão desde o religioso ao profano, passando pela culinária, pelo folclore, pela música e pela dança e potenciando um, harmonioso e enriquecedor, cruzamento entre o passado e o presente (Fialho & Condessa, 2013, p. 155).

Neste sentido, são referidos, pelos mesmos autores, os principais marcos da cultura açoriana, destacando-se:

- *O Território e a Geografia*, os quais vêm demonstrar que, embora os Açores sejam um território de pequenas dimensões, apresentam diferenças em termos de cultura, como reflexo pela sua dispersão pelas nove ilhas e do isolamento geográfico a que estão sujeitos;

- *A Sociedade*, a qual, na sua grande maioria, desempenha funções em harmonia com a natureza, nomeadamente ao nível da agricultura, da pecuária e da pesca, estando, da mesma forma, associada ao setor industrial, que, por sua vez, se dedica à transformação de produtos do setor primário, como a produção de barro, os vimes, as folhas de milho, as escamas de peixe, os bordados e os ossos de baleia, em preciosas obras de arte;

- *A Religião*, essencialmente vincada pelo culto ao Divino Espírito Santo, o qual vem evidenciar a perpetuação de saberes, experiências e vivências, fomentando, assim, uma, clara e importante, ligação entre o passado e o presente;

- *A Demografia*, marcada pela dispersão geográfica da população, quer pelas nove ilhas, cada uma com as suas tradições e costumes, quer pela diáspora açoriana, funciona, com isto, como um elemento crucial de propagação da nossa cultura insular (Fialho & Condessa, 2013, p. 157).

O termo *Açorianidade*, criado por Vitorino Nemésio, vem ao encontro das ideias expostas anteriormente, ressaltando que a nossa cultura se caracteriza, então, por uma “impulsividade afirmativa dos Açores como etnia e espaço geográfico originais” (*CitIn* SREF/DREF, 2011, p. 29).

Também Almeida (2009, p. 47) esclarece-nos relativamente a este termo, afirmando que

Açorianidade é a Açorianidade de quem a diz: a sua visão sobre o seu modo de estar-se no mundo açoriano e do que se lhe deverá seguir, ou, para os de fora, a sua visão da mundividência, do ser e do dever ser dos Açores. Açorianidade é aquilo que são e querem ser os açorianos. E esse conceito alargar-se-á sempre que o mundo de qualquer açoriano se alargar mais. É a Açorianidade que se alarga também. Mesmo quando de lá se sai. As características comportamentais poderão ser um modo de ser especial que viaja com cada açoriano, por força de mecanismos materiais. Dentro ou fora das ilhas.

Como consequência disto, Amaral (2009, p. 70) vem aferir que

a Açorianidade encontra expressão nas especificidades insulares, em que a vivência social e política açoriana se demarca daquela comumente identificada no continente português, na literatura como na pintura, na escultura como na culinária, nas artes, nas letras e nas ciências, bem como em todas as atividades diárias.

Nesta lógica, Albergaria (2014) vem referir que se entende por cultura açoriana tudo aquilo que nos identifica e distancia face ao espaço cultural português, europeu e ocidental, devendo ser, sempre, perpetrada, com respeito pelas heranças culturais, sem deixar de ser aberta, plural, crítica e ativa (p. 78).

Do mesmo modo, Mota (2014) destaca que a cultura açoriana se baseia no modo de viver dos açorianos, sendo definida por aquilo que os açorianos puderem e quiserem fazer dela (p. 79).

Desta forma, nas palavras de Merrilas (2003, p. 45) *como referido em Fialho & Condessa (2013)* podemos afirmar que estamos perante uma tradição atenta à dinâmica da sociedade e que integra os “valores de um património cultural”, sendo ele histórico, utilitário, material, simbólico, relacional e emotivo (Fialho & Condessa, 2013, p. 154).

Assim sendo, sublinha-se que Património Cultural poderá ser entendido como um conjunto de bens, tangíveis ou intangíveis, e de valores que se herdaram por transmissão da cultura de um determinado povo ou sociedade, sendo, com isto, um importante elo de ligação entre uma geração e as gerações seguintes (Fialho & Condessa, 2013, p. 157).

Se por um lado, Ramos (2003) assume que o património cultural deverá ser “assumido de forma cada vez mais imaginativa e criativa”, com o objectivo de reinventar a cultura de um determinado povo ou de uma comunidade (p. 23).

Por outro lado, Fulgencio (2007, p. 468) vai mais longe indagando que existe uma diferença entre Património Cultural Edificado e Património Cultural não Edificado, constatando que Património Cultural Edificado é tudo o que ser humano constrói, enquanto

que por Património Cultural não edificado se caracteriza por todos os instrumentos, utensílios peculiares de um determinado povo ou de uma determinada região (*CitIn* Moniz, 2013, p. 76).

Mendes (2009) refere, de igual modo, que o Património Cultural poderá ser definido quanto à sua forma, destacando-se que poderá ser Material e Imaterial. No que concerne ao Património Material, este autor destaca que dele fazem parte todos os objetos produzidos pelo homem e o próprio meio ambiente, pelo que do Património Imaterial fazem parte os costumes, as tradições, as festividades, as manifestações, etc (*CitIn* Moniz, 2013, p. 76).

Para tal, é crucial preservar e valorizar o património cultural para, assim, preservarmos memórias, identidades e diversidades culturais (Ramos, coord., 2003, p. 23).

Nesta lógica, Condessa (2009) defende que é através da atividade do brincar, em que a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são factores privilegiado, que a criança apreende um conjunto de regras e significados sociais dos seus comportamentos que lhe permitem adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística (p. 39).

Com isto, exalta-se que, para transmitir todo este património, associado à cultura do brincar, é fundamental conhecer, compreender, explicar e valorizar a cultura através do ensino, da e pela arte, nas suas múltiplas formas de expressão, como a música, a dança e o jogo (Fialho & Condessa, 2013, p. 159).

Seguidamente serão analisadas algumas áreas, sendo elas o Brinquedo, o Jogo Tradicional, as Danças Regionais e as Tradições Orais, as quais são entendidas como formas de valorização da cultura Açoriana, contribuindo para a preservação da tradição da região e acabando por assumir um papel potenciador do desenvolvimento de muitas habilidades motoras e expressivas da criança, como ainda, da sua capacidade para controlar emoções e promover interações sociais no decorrer dessas práticas (Condessa, 2012, p. 105).

3.1.1. Do Brinquedo ao Jogo Tradicional

Os brinquedos são entendidos como “os objetos mais ou menos estruturados que servem ou serviram de suporte às brincadeiras infantis de hoje e de sempre” (Amado, 2009, p. 53).

Um grupo de alunos do Magistério Primário de Castelo Branco, no ano de 1979, levou a cabo um estudo onde constatou que, além de tudo o que foi expresso anteriormente, podemos, igualmente, concluir que o brinquedo é um importante elo de ligação criança-adulto,

constituindo a cura para determinadas doenças e funcionando como um meio de libertação de angústias e uma ajuda para o encontro de equilíbrio e de segurança (p. 17).

Os brinquedos, definidos como objetos marcados pela expressividade e pela sua intenção de divertir, são entendidos como elementos culturais, dentro de um determinado contexto (Teixeira & Barroco, 1987, p. 30).

Amado (1992) vem, da mesma forma, destacar que os brinquedos tradicionais populares eram brinquedos, outrora, produzidos pelas próprias crianças ou pelos familiares mais próximos, a partir de diversos materiais existentes no meio, da terra ao fogo, passando pela água e pelo vento, sem esquecer ramos, folhas, flores e frutos (p. 51).

Também Coelho (2003) entende que os brinquedos tradicionais são definidos como um recurso educativo essencial à transmissão de valores, práticas culturais e de atitudes intelectuais face ao mundo (*Cit. in* Amado, 2009, p. 57).

Desta forma, Fialho & Condessa, em 2013, defenderam que os brinquedos tradicionais, ligados à atividade lúdica da criança, são propriedade de um povo, ou seja, propriedade de um coletivo que gera sensações e sentimentos (p. 158).

Amado já em 1992 (p. 35) realçava o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança ao referir que

(...) o brinquedo é, quanto a nós, a porta que se nos abre para o mundo que há-de ser o nosso, como indivíduos e como espécie, proporcionando um dos primeiros contactos da criança com o meio. As sensações que eles produzem são o ponto de partida de noções fundamentais e de comportamentos necessários à compreensão do mundo, ao seu domínio e à vida de relação.

O mesmo autor destaca, ainda, que os brinquedos possibilitam o desenvolvimento integral do indivíduo, no que diz respeito à motricidade, à coordenação do gesto, olhar e raciocínio, ao desenvolvimento da afetividade, da sociabilidade e da criatividade (Amado, 1992, p. 395).

Pereira, Palma & Nídio (2009) vêm, do mesmo modo, destacar que o manuseamento e da exploração de brinquedos, promovem a cooperação entre as crianças, na medida em que as crianças têm oportunidade os partilhar com os colegas, ao mesmo tempo que estes têm um papel integrador, pois alguns brinquedos poderão ser utilizados por crianças de diferentes idades e sexos (p. 112).

Os mesmos autores, defendem, ainda, que os brinquedos utilizados em recreios escolares permitem o desenvolvimento da atividade física, ao mesmo tempo que se aprimoram competências motoras (p. 112).

É fundamental, da mesma forma, definir que a utilização de brinquedos, nos recreios escolares, são fundamentais para a preservação do bullying, na medida em que potenciam situações de aprendizagem, uma vez que surgem diversas situações sobre as quais se torna imprescindível tomar decisões e gerir os interesses dos intervenientes na brincadeira (Pereira, Palma & Nídio, 2009, p. 112).

Podemos assim aludir ao papel dos brinquedos populares, enquanto importantes marcos culturais e detentores de particularidades que potenciam um desenvolvimento, harmonioso, da criança estão, muitas vezes, associados a jogos, enquanto outra forma de manifestação cultural regional, através dos quais lhes é dado o devido uso. Neste seguimento lógico, é sobre os jogos tradicionais que iremos falar de seguida, já que é muito ténue a barreira entre o brincar e o jogar.

Sabendo, do mesmo modo, que o legado cultural deverá estar associado à cultura do brincar, e que, segundo Condessa & Fialho (2010) *o brincar e o jogo, desde as formas mais simples de imitação e actividade simbólica até às formas mais elaboradas de actividades de criação, expressão e de competição, permitem que a criança tome consciência de si e do outro, interiorizando assim a sua cultura de origem e os valores que lhe são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade*(p. 17), é fundamental fazermos a distinção entre estes dois termos.

Desta forma, salienta-se que, de acordo com Brougère (1995), contrariamente ao jogo, a brincadeira não possui regras, previamente estipuladas, mas sim produzidas à medida que ela se desenvolve (p. 101), sendo, essencialmente, caracterizada por uma adaptação a situações imprevisíveis, através de ações distintas, na utilização do corpo, em espaços físicos e na relação com os outros (Neto, 2009, p. 20).

Ainda segundo Neto (2009), a atividade do brincar integra importantes benefícios para o desenvolvimento humano, nomeadamente no que concerne à estruturação do cérebro e respetivos mecanismos; à evolução da linguagem e da literacia; à capacidade de adaptação física e motora; à estruturação cognitiva e resolução de problemas; aos processos de socialização e, por fim, à construção da imagem de si mesmo, da capacidade criativa e de controlo emocional (p. 20).

Por outro lado, Fão & Sarmiento (n.d.) defendem que o jogo, por sua vez, se baseia na reprodução de uma determinada realidade, através da imitação, sendo que a criança seleciona os aspectos que, para ela, são mais significativos (*Cit. In Pereira & Carvalho, coords., 2008, p. 65*).

Sá (1995) vai mais longe enaltecendo que o jogo pressupõe participação livre; é um desafio perante determinada tarefa ou adversário; é regulado por um conjunto de regras, as quais têm subjacentes todos os objetivos que deverão ser atingidos, sendo, por último, uma situação delimitada no tempo e no espaço (p. 9).

Pereira, Palma & Nídio (2009: 109) defendem que quando as crianças jogam “aprendem e apreendem o mundo, experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflitos”.

Desta forma, Guedes (n.d.) *como referido em Reis (2011, p. 90)* vem enaltecer que todo o dinamismo lúdico, respeitante aos jogos tradicionais contribui, da mesma forma, para várias finalidades, sendo elas:

A integração em grupo, uma vez que, essencialmente em jogos acompanhados de gestos, os intervenientes participam numa ação comum, desempenhando diversos papéis, quer individualmente, quer em grupo;

O desenvolvimento corporal, dado que a realização deste tipo de jogos pressupõem a necessidade envolver as diferentes partes do corpo solicitadas para a sua execução, desde o domínio de gestos naturais a uma coordenação motora global;

O desenvolvimento do sentido rítmico, uma vez que muitos jogos se relacionam o canto, rodas cantadas e lenga-lengas em que as crianças, muitas vezes, têm de coordenar o gesto com o ritmo;

A estruturação do espaço, quando as crianças tomam consciência do espaço que o seu corpo abrange, quer em jogos individuais, quer em jogos coletivos;

O enriquecimento oral da linguagem, essencialmente nos jogos que implicam diálogo, canto e repetições, sendo colocado em jogo um sistema articulado que exige, do mesmo modo, memorização.

Por fim, mas não menos importante, *a formação da personalidade*, em situações que escolhe um colega para desempenhar determinado papel específico, quando orienta um grupo.

Em seguimento do anteriormente exposto, Chateau (1975) defende que através do jogo a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia e a personalidade, cruciais à vida adulta (p. 29).

Hasse (1992) salienta que todos os jogos tradicionais representam diferentes modos de fazer, encontrados pelos habitantes de determinada sociedade, sendo, com isso, ocasiões propícias à reunião, descoberta, ao inesperado (p. 10). Contudo, há ainda a referir que esses jogos tendem a evoluir com a sociedade e a sua cultura, pois conforme defende Kishimoto (2003) os jogos de cariz tradicional estão sempre em transformação, assumindo, desta feita, características de tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

Neste sentido, deduzimos que é fundamental compreendermos que o jogo tradicional, pois para além de perpetuador de hábitos e costumes de determinadas regiões, é caracterizado por determinadas especificidades que, por sua vez, se aliam ao seu cariz lúdico, educativo e potenciador do desenvolvimento integral da criança. Já Chateau (1975) defendia que através do jogo a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia e a personalidade, cruciais à vida adulta (p. 29).

De acordo com Barreira (1993), este tipo de jogos apela à imaginação, à destreza individual, concretizando os ensinamentos, previamente, assimilados, despertando possibilidades intelectuais ou físicas, aumentando conhecimentos, sendo, do mesmo modo, uma forma de exteriorização, desembaraço e descarga (p. 15), dado que, também segundo as constatações de Chateau (1967), as crianças procuram, através do jogo, o esquecimento das suas preocupações (p. 19).

Também Cabral (1991) destaca que os jogos tradicionais poderão facilitar as aprendizagens dos discentes, podendo ser executados, de forma interdisciplinar nas práticas pedagógicas, e desenvolvendo ações de melhoria de comportamento social (p. 36).

Além disto, o jogo tradicional permite que a criança se afirme enquanto ser individual e cultural (Condessa, 2012, p. 111), pois, segundo Lévi-Strauss (2000) não se conhecem povos sem os seus jogos. Assim sendo, através dos mesmos podemos conhecer, com mais facilidade, o povo que os pratica (*Cit. in* Reis, 2011, p. 33).

Neste contexto, Caillois (2011) sublinha que o jogo praticado por um determinado povo poderá definir alguns traços morais ou intelectuais do mesmo, a imagem da sua cultura, podendo ser, da mesma forma, um fator de distinção entre povos (*Cit. in* Reis, 2011, p. 33).

No que concerne, especificamente ao caso Açoriano, Garcia (2011) refere que os jogos tradicionais açorianos são “do mais rico que há”, pois são um dos principais aspetos que definem e sinalizam as nossas ilhas, o nosso povo e a nossa cultura (p. 13).

A este propósito, Condessa & Fialho (2010, p. 14) enaltecem a importância das brincadeiras e jogos tradicionais, em contexto regional, advogando que

(...) pelo recurso às brincadeiras e jogos tradicionais, cria-se um verdadeiro elo entre o desenvolvimento da criança e as aprendizagens fundamentais a conquistar tendo em vista a sustentabilidade. Se, por um lado, o conhecimento do património do brincar pode induzir a uma atitude que servirá de suporte da acção imaginativa e criativa das crianças, pela aprendizagem estética, por outro lado, cada criança deve aprender a cultura que lhe diz respeito, pois é esta cultura que deverá persistir na sua sociedade.

Os autores supracitados realçam, ainda, que este tipo de atividades, ao nível do Arquipélago dos Açores, se relacionam, essencialmente, com situações ligadas à vida quotidiana, sendo, essencialmente, demarcadas por momentos de ócio passados com a família, com amigos do bairro ou da escola; estando, igualmente, associadas a festividades insulares e outras cerimónias de pendor religioso e, até mesmo, de cariz popular, típicas de cada ilha, como, por exemplo, a tourada à corda na ilha Terceira (Condessa & Fialho, 2010, p. 12).

No entanto, para a consolidação de todas as características, anteriormente referidas, é crucial que não sejam, apenas, proporcionados momentos lúdicos, mas também momentos em que a criança possa promover “o pensamento criativo, o sentido rítmico, o ajustamento dramático, o sentido artístico e cultural e a expressão-impressão” (Batalha, 2009, p. 131), ideias estas relativas à promoção das rodas cantadas, enquanto outra forma de manifestação cultural, as quais serão analisadas de seguida.

3.1.2. Das Rodas Cantadas à Dança Folclórica

As rodas cantadas caracterizam-se pela junção de grupos de crianças que, ao entoarem canções integradas no repertório cultural de um determinado povo ou região, perpetuam esta vertente, aliando o canto ao movimento.

Com isto, salienta-se que as rodas cantadas vêm promover a articulação entre a razão, a emoção e a imaginação, ao mesmo tempo que vêm contribuir para o desenvolvimento de

importantes capacidades que se vêm refletir na forma como as crianças pensam, no que pensam e como produzem pensamentos com coerência interna(Batalha, 2009, p. 130).

Ainda de acordo com as concepções da mesma autora, as rodas cantadas permitem, de igual modo,

(...) favorecer o conhecimento dos diversos deslocamentos básicos, a compreensão das diferentes evoluções no espaço, as primeiras noções de ritmo e a tomada de consciência de uma primeira comunidade.

E têm como principais objetivos

Desenvolver o vocabulário motor e gestual básico e o vocabulário gestual; atuar ao nível da análise dos elementos constitutivos; proporcionar formas originais de comunicação; estimular formas criativas de organização das unidades estruturais; favorecer a sociabilização.

(Batalha, 2009, p. 131)

Neste sentido, Francisco Dias (1981) afere que o povo Açoriano “veio cantando e balhando” desde que se instalou nestas ilhas (p. 24).

Ainda de acordo com Dias (1981), tendo em conta a nossa localização geográfica a nossa canção popular vai-se, progressivamente, diferenciando da continental (p. 21).

O mesmo autor diz-nos que, ao longo dos séculos, o povo açoriano foi criando um património musical que o identifica na sua posição atlântica; um património que é fundamental defender e, por conseguinte, estimular, com vista à defesa de interesses e sentimentos deste povo (idem).

Com isto, destaca-se que os Açorianos têm a sua maneira específica de cantar e dançar, registando-se, muitas vezes, variações entre a forma como cada ilha realiza determinado canto e determinada dança (Dias, 1981, p. 23).

No que concerne à música tradicional Açoriana, Martins & Lopes (n.d.) defendem que esta diz respeito a uma simbiose de expressões sociais e culturais que, por sua vez, foram sendo assimiladas pelas nossas gentes que, conseqüentemente, as foram transformando, rítmica e melodicamente, dando-lhes, assim, um cunho popular e local, em harmonia com a sua personalidade e com as características do seu modo de vida (p. 56).

Importa salientar que, também, o folclore é um aspeto fundamental à compreensão, desta feita, das danças típicas deste arquipélago.

Assim, Ferreira (1994) entende que todo o folclore tocado e dançado se enquadra nas artes em movimento que são a dança, a música e a poesia (p. 10).

Com isto, Branco & Branco (2003) vêm defender que géneros musicais, assentes em modelos estereotipados de coreografias e padrões regionais de indumentária, constituem as palavras-chave para a manutenção de um quadro tradicional fixo (p. 571).

Desta forma, Ribas (1985) diz-nos que é na diversidade destes elementos que reside a complexidade das danças folclóricas e populares, sendo as mesmas, também, demarcadas por características que as tornam únicas (p. 15).

De entre estas características destacam-se:

- *O simbolismo*, entendido como aquilo que a dança representa ou quer representar, sendo a principal razão pela qual se dança;

- *A forma*, interpretada como o modo como a dança é executada, sendo que o mesmo pode variar em detrimento de diversos fatores, nomeadamente a melodia e o lugar em que os dançarinos se encontram;

- *Os acessórios*, definidos como elementos representativos;

- *A coreografia*, como sendo o conjunto, a interligação e o desenvolvimento dos passos, gestos, poses, movimentos das pessoas que constituem a dança;

- *A música*, como a estrutura rítmica e melódica básica de qualquer dança;

- *Os instrumentos musicais*, indispensáveis à formação de uma melodia e da marcação do compasso de uma dança;

- *A técnica*, entendida como a natureza da execução dos passos e dos movimentos de cada dança (Ribas, 1985, p. 16).

Assim, podemos salientar que as danças preservam a identidade etnográfica, uma vez que apresentam e perpetuam os traços característicos do nosso povo, quer nas suas ambiências comuns, quer nas suas especificidades locais. E têm uma elevada importância cultural, pois vêm recuperar e valorizar a nossa diferença identitária e ancestral.

São, da mesma forma, caracterizadas por abrangência social, dado que por todo o arquipélago existem importantes grupos folclóricos.

Por fim, mas não menos importante, estas danças típicas de cada região representam geográfica e regionalmente este povo, na medida em que, caso algum grupo se desloque ao exterior assume-se, com isto, como verdadeiro “embaixador” da cultura açoriana.

As rodas cantadas que são adequadas para as crianças das nossas escolas e, as danças, que podem ser aprendidas desde cedo nas escolas ao ir buscar temas e canções regionais de determinado povo ou sociedade estarão, da mesma forma, a perpetuar um património oral, sobre o qual incidiremos de seguida.

3.1.3.A Tradição Oral: das Lengalengas às Lendas e Contos Infantis

Por tradição oral entende-se todos os marcos culturais que são transmitidos, de geração em geração, por via oral.

Com isto, Rosário (1989, p. 47) *cit. in* Furtado (2014) diz-nos que

A tradição oral é o veículo fundamental de todos os valores, quer educacionais, quer sociais, quer político-religiosos, quer económicos, quer culturais, (...) as narrativas são a mais importante engrenagem na transmissão desses valores.

Segundo a UNESCO, a tradição oral é um veículo importante de afirmação da identidade, sendo, do mesmo modo, um fator de aproximação entre os povos (Costa, 2007, p. 67).

Ainda de acordo com Costa (2007), a autora Açoriana, Natália Correia, defende que a oralidade é uma das características das sociedades que querem defender as suas “heranças culturais” (p. 66).

Seguindo a opinião, da autora supracitada, a sabedoria das pessoas faz-se notar, na grande parte das vezes, através da oralidade e menos da grafia (p. 67).

Um exemplo disso mesmo são as *lengalengas* que, ao incorporar repetições de sons, rimas, palavras, expressões, são, ao mesmo tempo, constituídas por paralelismos, enumerações que visam facilitar a sua memorização, vêm contribuir para o enriquecimento do património cultural oral (Furtado, 2014, p. 19).

Neste seguimento, Leal (2009) defende que estas, enquanto formas literárias tradicionais, rimadas, com ritmo fácil e forma simples são, essencialmente, recitadas ou cantadas para acalmar ou divertir as crianças ou para definir quem inicia uma brincadeira, quem é excluído ou quem perde um jogo (p. 117).

As *lendas* são, também, importantes fontes de transmissão oral e nesta mesma linha de pensamento, Bayard (2002) advoga que

Atualmente, a lenda, é o produto inconsciente da imaginação popular. Desta forma a sua conduta está a favor de uma ação ou de uma ideia cujo objetivo é arrastar outros indivíduos para o mesmo caminho.

Parafita (2005) defende, ainda, que as lendas possuem sempre algo de verdade e algo que foi fruto da imaginação popular no seu reconto (p. 31).

No seguimento de tudo isto, temos a literatura popular, como outra importante fonte de transmissão cultural, por via oral. Esta vertente, na ótica de Faria (2007, p. 141)

Apesar de (...) ainda não ter alcançado o seu devido estatuto no âmbito da educação literária, certo é que tem sido um forte contributo, senão um dos mais importantes, para traçar o perfil literário cultural de um povo.

Nesta lógica, surgem textos de cariz cultural que, transmitidos de geração em geração, subentendem aspetos relacionados com a tradição e as peculiaridades de determinado povo.

Neste sentido, é fundamental enunciarmos o nome de importantes autores que se dedicaram à escrita de obras relativas à tradição oral Portuguesa, tais como Almeida Garret, Teófilo Braga, Adolfo Coelho, José Leite de Vasconcelos.

As obras *História da Poesia Popular Portuguesa*, datada de 1867; *Cancioneiro Popular e o Romanceiro Geral*, elaborada em 1883; *Contos Tradicionais do Povo Português*, redigida em 1885 e *O Povo Português nos seus costumes, crenças e tradições*, foram publicadas por Teófilo de Braga, aquando da contribuição do autor para o renascimento da alma portuguesa (Faria, 2007, p. 134).

Aliados aos textos literários populares, surgem os *contos tradicionais* que segundo Pires (2005, p. 48), são algo “intrínseco à transmissão de cultura, aliados, simultaneamente, ao trabalho e ao lazer” (*Cit. in Afonso, 2012, p. 29*).

O conto tradicional é, pois, uma manifestação literária com grande adesão por parte das crianças, por possuir um papel fundamental no desenvolvimento da sua formação e sentido lúdico (Afonso, 2012, p. 29).

No seguimento do anteriormente exposto, Castanho (2014) diz-nos que

O conto narra uma ambiência mágica, propícia ao sonho e ao entretenimento, simbolizada, na sua forma inicial de “Era uma vez” e tem um caráter pedagógico e/ou moralizador de bons costumes, representando sempre um final feliz que traz harmonia e paz.

Assim, podemos constatar que os contos populares remetem as crianças para o imaginário e para o sonho, ao mesmo tempo que trazem consigo uma mensagem que deverá ser ponderada pelas crianças, de modo a que estas saibam discernir o que é que realmente lhes trará felicidade.

Outra forma de manifestação cultural, de caráter oral, são as *parábolas* que, nas palavras de Furtado (2014) se caracteriza por uma narração curta que incorpora situações e pessoas, tendo como principal objetivo comparar a ficção com a realidade. O mesmo texto tem, igualmente, como principal intenção transmitir uma lição ética e é muito comum na Bíblia, tomando-se como exemplo as parábolas de Jesus (p. 18).

A *fábula* é, igualmente, entendida como uma forma de preservar a cultura oral de um povo, a qual, por sua vez, se caracteriza por uma narrativa breve que vem integrar acontecimentos fictícios que produzem virtudes ou defeitos na Humanidade, com a atribuição das suas características a animais, com a intenção de educar ou divertir o público (Furtado, 2014, p. 18).

Segundo a mesma autora, os *romances populares* são, da mesma forma, uma importante forma de manifestação cultural oral e são, normalmente, remetidos para o canto (Furtado, 2014, p. 19).

Também a *oração ou reza* constituem importantes fontes de transmissão oral os quais têm como objetivo realizar uma invocação aos Deuses ou a santidades, com a intenção de se pedir proteção divina (Idem).

Temos, igualmente, as *adivinhas* que se definem por pequenos textos que têm como intenção apresentar algo ou situação, cabendo a quem ouve, adivinhar do que se fala (Furtado, 2014, p. 19).

Outra forma de manifestação de cultural oral são os *provérbios* que segundo Brazão (1998, p. 24) são de autoria anónima e coletiva e popular na sua origem (*Cit. in* Costa, 2007, p. 67).

Mimoso (2008, p. 157) advoga, igualmente, que os provérbios prendem a atenção das sociedades e povos, tendo em conta o seu pendor de reflexão e expressão verbal. A sua beleza é-lhes, pois, conferida por uma utilização metafórica da linguagem, pelas repetições, “pelo virtuosismo da língua, pela elegância do estilo, pela agudeza do raciocínio”.

Ainda tendo em conta as conceções da autora supracitada, este tipo de transmissão oral tem, da mesma forma, subjacentes características que lhes dotam um pendor humorístico, como por exemplo, o duplo sentido que, muitas vezes, oferecem (p. 157).

Os provérbios refletem, também, experiências de vida, ao mesmo tempo que incidem sobre senso comum e que aconselham, criticam, proíbem, constituindo, desta feita, uma importante fonte de conhecimento dos valores éticos, estéticos, sociais de um povo (Mimoso, 2008, p. 157).

Por fim, mas não menos importante, salienta-se a existência de *canções populares*, como importantes veículos de transmissão oral.

As referidas, de acordo com Furtado (2014) são definidas por composições poéticas, essencialmente, destinadas ao canto (p. 19).

Segundo Goujon (2007) o conhecimento transmitido pela oralidade, ainda, se encontra presente na ilha de São Miguel, por exemplo, através de tradições populares, como os foliões do Espírito Santo, os contos, as lendas e as histórias populares, o romanceiro micaelense, entre outros (p. 145).

Salienta-se, ainda, a existência dos grupos de romeiros que, durante as sete semanas que antecedem a Páscoa, percorrem as estradas da ilha em oração, perpetuando, desta forma, formas de manifestação cultural, em termos orais (Goujon, 2007, p. 145).

Tanto a tradição oral, como todos os outros elementos de transmissão cultural, retratados e interpretados anteriormente são, portanto, fundamentais ao desenvolvimento global da criança, favorecendo a sua noção de pertença a um determinado meio e fornecendo-lhes a ideia de que poderão usufruir de todas as particularidades inerentes ao mesmo.

No entanto, é fundamental que os profissionais de educação, quer ao nível da Educação Pré-Escolar, quer ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluam, nas suas práticas pedagógicas, esta vertente, sendo auxiliados por um Referencial Curricular, que é o Currículo Regional para a Educação Básica (CREB), criado em 2011, o qual será apresentado e explorado de seguida.

3.1.4. Uma Abordagem à Açorianidade, em Contexto Educativo: o Exemplo do CREB

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/1986, alterada pela lei n.º 115/1997 e pela lei n.º 49/2005) constituiu o ponto de partida para uma abertura do currículo nacional face às questões ligadas com as especificidades de localidades e regiões.

Desta forma, enaltece-se o ponto n.º 4 do artigo 50.º, da publicação mencionada, o qual defende que os planos curriculares do Ensino Básico deverão ser estabelecidos à escala

nacional, sendo fundamental que exista uma abertura a conteúdos que visem a exploração de componentes regionais.

As escolas Açorianas viram, nesta lei, uma grande vantagem, pois foi-lhes facultada a oportunidade de regerem as suas práticas pedagógicas em prol da valorização de um património regional.

Não obstante, denota-se o que é defendido pela resolução n.º 124/2004 ao referir que as aprendizagens a realizar pelos alunos açorianos se devem processar através da aquisição de competências relacionadas com as características particulares da Região Autónoma dos Açores.

Assim sendo, no ano de 2011 emergiu, no nosso arquipélago, o Referencial Curricular para a Educação Básica, sendo o mesmo definido como

O conjunto de competências a desenvolver pelos alunos que frequentam o sistema educativo regional ao longo da educação básica, o desenho curricular, as orientações metodológicas, os possíveis contributos das diferentes áreas curriculares para a abordagem da Açorianidade e as orientações para a avaliação das competências e aprendizagens dos alunos (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A artigo 2, n.º1).

É, portanto, através deste documento norteador que se pretende que os alunos açorianos desenvolvam a capacidade de compreenderem e participarem, ativamente, em diferentes contextos da vida açoriana.

Para além disto, denota-se que o surgimento deste referencial fez com os docentes pudessem levar a cabo um leque de atividades que facultassem aos alunos a oportunidade de desenvolverem um conjunto de competências-chave, as quais são entendidas como cruciais à formação de um futuro cidadão autónomo, crítico e empreendedor.

Constata-se, ainda, que os professores que desenvolviam a sua prática pedagógica, em detrimento da valorização do meio regional e local, promovendo os aspetos culturais que a realidade onde se inseriam implicava, perceberam, com a entrada ao vigor do CREB, a oportunidade de terem um documento curricular onde podiam fundamentar e justificar a sua prática educativa.

No entanto, é importante constatar que este deverá ser um complemento do currículo nacional e que deverá ser utilizado e tido em consideração sempre em prol do primeiro.

Deste modo são destacadas os seus principais objetivos, enaltecendo-se que o mesmo deverá:

1. Promover, no essencial, as aprendizagens prescritas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico;
2. Facilitar, quando oportuno, a realização dessas aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, tornando-as mais significativas;
3. Enquadrar a generalidade das decisões de política curricular tomadas na RAA designadamente as que dizem respeito ao elenco de áreas curriculares e disciplinas, respetivas cargas horárias e regimes de docência (SREF/DREF, 2011, p. 6).

O Referencial Curricular, para a Região Autónoma dos Açores encontra-se, da mesma forma, alicerçado em oito competências chave, sendo elas: *a Competência Social e de Cidadania, Competência Cultural e Artística, Competência em Línguas, Competência em Matemática, Competência Científica e Tecnológica, Competência Físico-Motora, Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem e, por fim, Competência Digital*, em torno das quais se realiza um trabalho articulado à volta do conceito nuclear de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, reconhecido como fundamental à promoção de uma cidadania democrática, no contexto da *Açorianidade*.

Desta forma, salienta-se que este documento representa a *Açorianidade* ao nível do sistema educativo dos Açores, numa lógica de formação integral do aluno, através do desenvolvimento das referidas competências-chave, sendo que esta valorização promove-se, quer através da abordagem a conteúdos relativos a fenómenos que se manifestam nos Açores, de forma particular, quer através do aproveitamento de recursos locais, dimensões estas que deverão ser a base para uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

De entre as competências chave, anteriormente referidas, destaca-se a Competência Cultural e Artística, assim como a Competência Físico-Motora, na medida em que é, essencialmente, através das mesmas que se poderá promover, nas escolas, o desenvolvimento de um sentimento de identidade, assim como o respeito pela diversidade cultural, salientando-se que esta se assume

como a capacidade de compreender a sua própria cultura e as demais, desenvolvendo quer um sentimento de identidade quer o respeito pela diversidade cultural. No que diz respeito à vertente artística, esta competência implica a capacidade de comunicar e interpretar significados veiculados pelas linguagens das artes, promovendo a sensibilidade estética e o desenvolvimento emocional, valorizando a expressão individual e criativa enquanto processo (SREF/DREF, 2011 p. 9).

O mesmo documento refere, ainda, que as demais áreas de conteúdo também terão um papel importante, a fim de que o principal objetivo pretendido seja atingido. Desta forma, No que diz respeito à Área do Português, este Referencial Curricular deduz que

(...) esta área contribui para a afirmação da identidade linguística e literária açoriana, promovendo o conhecimento e a valorização das especificidades linguísticas decorrentes da descontinuidade territorial regional, das dinâmicas de povoamento e fenómenos migratórios açorianos, divulgando e fomentando a reflexão em torno do património literário oral e escrito com origem e raízes nos Açores, em articulação com o Plano Regional de Leitura (SREF/DREF, 2011, p. 30).

O mesmo documento vem enaltecer o contributo das Línguas Estrangeiras para o trabalho desta temática, salientando que

(...) A valorização do património linguístico-cultural de cada aluno (...) determina que todos os temas de língua estrangeira sejam abordados sob o ponto de vista de articulação entre a realidade cultural regional e a global, incluindo aqueles em que a sustentabilidade e os traços distintivos da identidade regional são mais evidentes (*idem*).

Da mesma forma a área curricular da Matemática é tida em consideração, sendo referido que

(...) poderá desempenhar um papel fundamental na formação de indivíduos críticos quanto à sua identidade arquipelágica, estimulando, deste modo, a procura de soluções (...) e privilegiando as capacidades de resolução de problemas, raciocínio e comunicação (*ibidem*).

No que respeita à área de Ciências Humanas e Sociais é defendido que

Atendendo a que acontecimentos históricos e geográficos podem ser abordados a partir de diferentes perspetivas, esta área curricular adotará aquelas que enfatizem as particularidades que alguns destes acontecimentos assumiram nos Açores, sem perder de vista o enquadramento nacional e global dos mesmos. Enfatizará também as implicações de alguns acontecimentos históricos e, sobretudo, das características geográficas dos Açores (...), o impacto do vulcanismo na paisagem e na cultura, os desiguais graus de urbanização de diferentes ilhas (...). (SREF/DREF, 2011, p. 31).

É, da mesma forma, expressa a importância das Ciências Físicas e Naturais, denotando-se que

As atividades desta área, como por exemplo (...) a realização de saídas de campo para observação do meio (...) e a construção de percursos investigativos, problematizadores e reflexivos possibilitarão ao aluno o desenvolvimento de competências que lhe permitam compreender a realidade, nos planos global e local, o que conduz necessariamente à abordagem da identidade açoriana nos seus aspetos físicos e naturais (*idem*).

A Educação Artística e Tecnológica poderá também ser uma mais valia para a valorização desta temática, na medida em que

Considerando que os conteúdos desta área curricular são suscetíveis de articulação com qualquer temática, (...) os mesmos poderão ter por objetos, quer temáticas açorianas, quer temáticas relacionadas com o Desenvolvimento Sustentável. De igual o conhecimento das tecnologias e a sua aplicação na sociedade poderão ser equacionados numa ótica de sustentabilidade e, sempre que considerado oportuno, ter por objeto a realidade regional (*ibidem*).

A área da Educação Física também poderá contribuir para a aplicação da *Açorianidade*, ao longo da Educação Básica

(...) desenvolvendo atividades que se sustentam no património físico e cultural da Região, tais como: exploração da natureza, jogos tradicionais e populares e danças típicas (SREF/DREF, 2011, p. 31).

Por último, mas não menos importante é importante reforçar o papel que a Área de Formação Pessoal e Social poderá exercer sobre o aproveitamento desta temática, referindo-se que

(...) as circunstâncias próprias da *Açorianidade*, suscitam desafios específicos ao exercício da cidadania. Com efeito, as particularidades da insularidade, o vulcanismo e outros fenómenos geofísicos, moldam a espiritualidade, condicionam as relações sociais e favorecem a emergência de determinadas formas de ação solidária em situações de catástrofe natural e outras. Importa também ter em conta a preservação de determinados ecossistemas insulares, particularmente frágeis, depende, entre outros fatores, da aprendizagem de modos de ação individual e coletiva ecologicamente equilibrados (*idem*).

Conclusão

Ao concluir o presente capítulo, a estagiária ficou ciente de que a cultura é parte integrante de um determinado povo ou sociedade e que a mesma é dotada de particularidades que enriquecem, física, pessoal e socialmente, todos quantos nela se inserem.

Desta feita, podemos salientar que os Brinquedos, os Jogos Tradicionais, as Rodas Cantadas, as Danças, as Lengalengas, as Lendas e os Contos infantis, como aspetos integrantes e característicos da cultura dos açorianos, trazem uma riqueza “sui generis” que nos distingue de restantes pontos do universo e que deverá ser perpetuada, quer através de convívios banais do dia-a-dia, quer através da educação.

Neste sentido, é crucial que os profissionais de educação se debrucem sobre esta temática, tentando, sempre que possível e se justificar, incluí-la nas suas práticas pedagógicas.

No entanto, o currículo nacional não faz referência a esta particularidade, não oferecendo, com isto, estratégias metodológicas que possam fornecer aos Educadores de Infância e aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, essencialmente da Região Autónoma dos Açores, “algumas luzes” para a aplicação e, conseqüente, valorização, desta temática, em contexto de sala de aula.

Assim sendo, a estagiária pode aferir que a criação do Referencial Curricular para a Educação Básica, na Região Autónoma dos Açores, no ano de 2011, foi uma mais valia para as práticas de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo, neste contexto e que, através deste documento poderão perpetuar práticas mais diversificadas e enriquecedoras.

O capítulo que, de seguida, se apresenta irá mostrar como alguns Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo se posicionam quanto à intenção de promover este tipo de atividades nas suas práticas letivas e que perceção tem da adesão pelas crianças/alunos e seus familiares/ encarregados de educação às mesmas.

Capítulo 4 - Estudo Empírico: Perceções de Educadores e Professores sobre as Práticas Educativas e a Valorização da Cultura Infantil Açoriana

Introdução

Tendo em linha de consideração a fundamentação apresentada no capítulo anterior, surgiu o interesse em se realizar um estudo empírico respeitante à ação pedagógica de docentes que lecionam na Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no que concerne à dinamização de atividades que consideram a transmissão do património regional (i)material, isto é a perpetuação de uma cultura que dá a identidade açoriana.

Neste sentido, o presente capítulo terá patente os principais objetivos que foram tidos em conta, no decorrer deste estudo, assim como a explicitação e justificação dos procedimentos metodológicos escolhidos.

Neste ponto serão, da mesma forma, apresentados primeiro a amostra da população à qual o estudo em questão se destinou; segundo, os instrumentos seleccionados para a recolha dos dados, organizados em função dos nossos propósitos; por último, serão expostos os dados em tabelas que, numa última instância, serão analisados tendo em conta o alcançar dos principais objetivos deste estudo empírico.

4.1.Procedimentos Metodológicos Utilizados

A presente pesquisa foi efetuada mediante a recolha de informação junto dos Colégios Privados, citos na cidade de Ponta Delgada, nomeadamente o Colégio do Castanheiro, o Colégio Gente de Palmo e Maio, o Colégio de São Francisco Xavier, o Externato “A Passarada” e a Cooperativo de Ensino “A Colmeia” com a principal intenção de se aferir de que modo a cultura regional açoriana é abordada pelos docentes do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dado que o Referencial Curricular para a Educação Básica contém orientações que vêm demonstrar que esta vertente, em articulação com as demais áreas de conteúdo, possibilita um desenvolvimento, integral e harmonioso, das crianças e jovens açorianos.

É importante, de igual modo, constatar que, durante o processo de estágio, não foi possível retirar considerações relevantes sobre esta matéria, daí a necessidade de, nesta fase, se ter dirigido junto de profissionais da área educativa de modo a conhecer as suas opiniões e práticas.

4.1.1. Problemática

A cultura açoriana, enquanto parte integrante do cidadão açoriano, não representa, em termos pedagógicos, um tema específico a ser aprofundado, pelos docentes, nas suas práticas letivas.

Todavia, é crucial que os profissionais de educação, quer da Educação Pré-Escolar, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluam, nas suas atividades pedagógicas, aspetos respeitantes a esta temática, contando, para tal, com a ajuda do referencial Curricular para a Educação Básica, na Região Autónoma dos Açores, cujo principal objetivo será o de possibilitar novas aprendizagens aos alunos açorianos “através de abordagens sensíveis às características particulares dos Açores” (SREF/DREF, 2011, p. 4).

Com isto, Meneses (2001, p. 713) afirma que “o estudo da história regional e local manifesta vantagens científicas e pedagógicas consideráveis”, acrescentando, ainda, que o recurso ao contexto regional e local é uma estratégia de ensino capaz de motivar os alunos, apelando a uma participação ativa dos mesmos, dado que

No âmbito pedagógico, as investigações regionais e locais representam a melhor forma de entusiasmo das turmas, pois suscitam a aproximação às realidades concretas, através do contacto com os documentos, que não são apenas papéis velhos de manuseamento e leitura difíceis, mas todos os vestígios da presença humana no passado, que por vezes inadvertidamente desprezamos por falta de conhecimento. Além disso, as histórias regionais e locais motivam a utilização das fontes orais, equivalente à valorização da memória dos vivos, que propicia a participação e o regozijo das famílias.

Com isto, depreende-se que é crucial que a nossa cultura, dotada de importantes particularidades que lhe confere uma identidade muito própria e que, por sua vez, a diferencia de outras regiões do País, do arquipélago da Madeira e de outras regiões de Portugal Continental, assim como, de outros Países e Continentes, deverá ser valorizada, respeitada e promovida no contexto educativo escolar.

4.1.2. Objetivos

O principal objetivo deste estudo foi o de entender de que forma a Cultura Infantil Açoriana é tida em linha de conta, por Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino, que lecionam no ensino particular / privado do concelho de Ponta Delgada, e quais os principais contributos da Cultura Regional para o desenvolvimento de aprendizagens e competências das crianças e alunos.

Para tal, foram necessário delinear-se objetivos concretos, a partir dos quais todo este estudo se norteou.

Assim sendo, os objetivos propostos para a realização deste estudo, baseado numa exploração da nossa temática, foram:

1. Aferir a opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à aplicação e valorização da Cultura Infantil Açoriana, em contexto educativo;
2. Perceber os benefícios da valorização da Cultura Infantil Açoriana no desenvolvimento de conteúdos curriculares;
3. Estabelecer uma comparação entre a valorização desta temática em contexto de Educação Pré-Escolar e no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
4. Desmistificar de que forma o CREB é operacionalizado em contexto de sala de aula;

5. Fazer uma comparação entre a consolidação da temática, no âmbito de estabelecimentos de ensino privado e de estabelecimentos de ensino público.

4.1.3. Técnicas de Recolha e Análise de Dados

Para procedermos à recolha de dados, acerca de determinada assunto, torna-se crucial definirmos de que forma o faremos, pois, de acordo com Bell (2010) a abordagem que for adotada e todos os métodos de recolha de informação escolhidos dependem do cerne e do tipo de informação que se pretende obter (p. 20).

Desta feita, a estagiária optou pelo recurso ao inquérito por questionário que, na ótica de Gil (1999) funciona “como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas, por escrito, às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 128).

Ainda a respeito das perguntas e do ato de questionar, Ferreira (2003) tem a dizer-nos que “toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar” (p. 165).

Outra das vantagens do recurso a este método é conseguir-se uma amostra representativa dos sujeitos inquiridos. No entanto, é fundamental referir que esta amostra nem sempre assume contornos representativos, dado que, por vezes, alguns inquiridos, por várias razões, não respondem ao que lhes é questionado.

O nosso questionário, apresentado em anexo, foi construído para um estudo anterior, o qual foi perpetuado no ano de 2013 pela mestrandia Andreia Ferreira Moniz, no âmbito de um relatório sobre a mesma temática, intitulado *Valorizando o Património Cultural Regional Açoriano na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Para o efeito, foi pedido o consentimento para a utilização deste instrumento.

Denote-se, ainda, que será feita uma comparação entre os resultados do presente estudo e os resultados aferidos no relatório descrito no parágrafo anterior.

O presente estudo divide-se em 5 partes principais: a primeira é referente à caracterização dos inquiridos; a segunda parte pretende aferir se os participantes neste estudo consideram que o Património Cultural é realmente parte integrante do cidadão açoriano; a terceira parte refere-se à envolvência do colégio no sentido de difundir a Cultura Regional Açoriana; a quarta tem patentes as atividades que são desenvolvidas, em contexto pedagógico,

relativas à temática; por fim, a quinta parte enaltece a opinião dos inquiridos face ao CREB e à sua utilização.

Para além do conhecimento pessoal e profissional, tentaremos primeiro fazer uma análise das opiniões dos inquiridos face à sua pertença a associações de cariz cultural e a distribuição dessas organizações que estão ao dispor da população em geral. Relativamente à parceria estabelecida entre o colégio e a sua comunidade envolvente, com o intuito de desenvolver a Cultura Regional Açoriana, procuraremos conhecer as perceções destes docentes:

- a. Sobre o empenho e interesse das crianças/alunos e seus familiares/ encarregados de educação em relação a tudo o que diga respeito a esta temática;
- b. Relativamente ao desenvolvimento, em contexto educativo, de atividades que promovam e consolidem a temática alvo deste estudo;
- c. Quanto à forma como o CREB é operacionalizado em contexto de sala de aula e saber se este é, realmente, indispensável a práticas deste tipo.

Este instrumento (anexo 12) contempla questões fechadas (com escala dicotómica: sim e não) e questões abertas.

Neste estudo, com características descritivas e comparativas, para a análise dos dados foi construída uma base em excel e os dados quantitativos foram tratados recorrendo à estatística simples de contagem de frequência e de percentagem de ocorrências, que serão apresentadas em quadros. As questões de resposta aberta foram analisadas quanto ao seu conteúdo e, por vezes, organizadas num sistema de categorias, que permitiram também realizar uma análise quantitativa.

4.1.4. Caraterização da Amostra de Estudo

A amostra do presente estudo assume-se, pois, como uma amostra de conveniência, dado que a mesma é formada, apenas, pelos inquiridos que se disponibilizaram a responder ao inquérito por questionário entregue em várias escolas do ensino privado do concelho de Ponta Delgada.

Desta feita, salienta-se que foram entregues 50 questionários e só obtivemos resposta em 30 (taxa de retorno = 60%), sendo que, assim, a nossa amostra foi constituída por um total

de 30 indivíduos, de entre os quais 14 são Educadores de Infância e 16 são Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, de seguida, apresentaremos uma caracterização da referida amostra, tendo em consideração variáveis a nível pessoal e profissional e o seu envolvimento em instituições com cariz cultural, com o intuito de poder inferir sobre a sua opinião acerca da problemática em análise.

Quadro n.º 9 - Escalão Etário dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Inquiridos

Idade	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Inferior a 25 anos	1	3,3	2	6,7	3	10
Entre 25 e 34 anos	6	20	<u>8</u>	<u>26,7</u>	<u>14</u>	<u>46,7</u>
Entre 35 e 44 anos	<u>7</u>	<u>23,3</u>	4	13,3	11	36,6
Entre 45 e 54 anos	0	0	2	6,7	2	6,7
Total	14	46,6	16	53,4	30	100

Analisando o quadro anteriormente exposto, quadron.º 9, concluímos que a maioria dos inquiridos tem entre 25 e 34 anos de idade, cerca de 46,7%.

Ainda de acordo com os valores apresentados neste quadro constata-se que nesta nossa amostra os Educadores de Infância têm, na sua maioria (50% da totalidade dos Educadores de Infância), entre 35 e 44 anos de idade. Por seu turno, o nosso grupo de Professores do 1.º Ciclo é mais jovem e grande parte (47% da totalidade de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico) tem, entre 25 e 34 anos de idade.

Constata-se, ainda, que, apenas, 6,7% dos inquiridos tem entre 45 e 54 anos, valores estes que pertencem, somente, a dois professores do 1.º CEB o que vem demonstrar que estamos perante uma amostra, relativamente, jovem.

Quadro n.º 10 - Género dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos

Género	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Masculino	1	3,3	0	0	1	3,3
Feminino	13	43,3	16	53,3	<u>29</u>	<u>96,6</u>
Total	14	46,6	<u>16</u>	<u>53,3</u>	30	100

No que diz respeito ao género dos inquiridos constata-se, ainda, que 96,6% dos mesmos são do género feminino, sendo que é possível considerar que, de um modo geral, foram, quase apenas só Educadoras/Professoras a responder aos inquéritos colocados.

Quadro n.º 11 - Naturalidade dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos

Naturalidade	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Região Autónoma dos Açores	11	36,7	11	36,7	<u>22</u>	<u>73,4</u>
Região Autónoma da Madeira	0	0	0	0	0	0
Portugal Continental	3	10	4	13,3	<u>7</u>	<u>23,3</u>
Outras regiões	0	0	1	3,3	<u>1</u>	<u>3,3</u>
Total	14	46,7	16	53,3	30	100

Ao analisar o quadro anterior, detetamos que, a maioria dos inquiridos é natural da Região Autónoma dos Açores (cerca de 73,4%), salientando-se, da mesma forma, que também existem inquiridos oriundos de Portugal Continental (23,3%) e somente um inquirido é proveniente de outra região, sendo do Continente Africano (Cabo Verde).

Quadro n.º 12 - Habilitações académicas dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos

Habilitação académica	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Bacharelato	0	0	1	3,3	1	3,3
Licenciatura	<u>9</u>	<u>30</u>	<u>11</u>	<u>36,7</u>	<u>20</u>	<u>66,7</u>
Licenciatura e Pós-Graduação	0	0	1	3,3	1	3,3
Mestrado	5	16,7	3	10	8	26,7
Total	14	46,7	16	53,3	30	100

De acordo com os valores expostos no quadro, anteriormente apresentado, quadro n.º 12, podemos inferir que a maioria dos inquiridos (cerca de 66,7%) possui a Licenciatura.

Além disto, podemos, ainda, observar que 5 Educadores de Infância e 3 Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico referiram ter o grau de Mestrado o que vem demonstrar que 26,7% dos inquiridos possui esta habilitação académica.

É importante, da mesma forma, enaltecer que 1 inquirido, que leciona o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem uma Pós Graduação na área da sua Licenciatura.

Quadro n.º 13 - Tempo de serviço dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos

Tempo de serviço	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Até a 5 anos	<u>4</u>	14,3	2	7,1	<u>6</u>	<u>21,4</u>
Entre 6 e 10 anos	2	7,1	<u>6</u>	21,4	<u>8</u>	<u>28,5</u>
Entre 11 e 15 anos	2	7,1	3	10,7	5	17,8
Entre 16 e 20 anos	<u>4</u>	14,3	2	7,1	<u>6</u>	<u>21,4</u>
Superior a 20 anos	2	7,1	1	3,6	3	10,7
Total	14	49,9	14	49,9	28	100

Tal como consta no quadro atrás apresentado, nem todos os inquiridos, nomeadamente Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, responderam à questão referente aos seu tempo de serviço.

No entanto, do que pudemos apurar, a maioria dos inquiridos, que responderam a esta questão, cerca de 28,5% é educador/professor há mais de 5 e menos de 10 anos e 49,9% lecciona há mais de 10 anos. Destes, 21,4% exerce estas funções há um período entre 15 e 20 anos, 17,8% entre 10 e 15 anos e, apenas, 10,7% há mais de 20 anos.

É importante, da mesma forma, considerar que, mesmo assim, cerca de 21,4% dos inquiridos referiram que lecionavam há relativamente pouco tempo, isto é, há menos de 5 anos.

Com isto, podemos apurar que estamos perante uma amostra, relativamente jovem, quer em termos etários, quer em termos de tempo de serviço, pelo que cremos poder obter dados que indiciem ao recurso a práticas inovadoras e diversificadas.

Por fim, o quadro seguinte irá apresentar a adesão dos educadores e professores da nossa amostra a associações de cariz cultural. Como forma de introduzir o estudo pretendido, urgiu a necessidade de aferir se, eventualmente, algum dos docentes inquiridos pertencia a alguma associação de cariz cultural e, em caso afirmativo, a que tipo de associações.

Quadro n.º 14 - Pertença dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos, a Associações de Cariz Cultural

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	1	3,3	1	3,3	2	6,6
Não	<u>13</u>	<u>43,3</u>	<u>15</u>	<u>50</u>	<u>28</u>	<u>93,3</u>
Total	14	46,6	16	53,3	30	100

Analisando o quadro anterior, constatamos que a maioria dos inquiridos, isto é, 93,3% não pertence a qualquer associação de cariz cultural.

Destaca-se, ainda, que um Educador de Infância e um Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico referiram que pertencem a uma associação de cariz cultural, perfazendo, assim, um total de 6,6% de respostas positivas, das quais se destacam uma associação local, como o grupo de jovens e uma associação nacional, como o Grupo de Escuteiros.

4.2. Apresentação e Análise dos Resultados

Antes de analisarmos as questões mais prementes para a análise do nosso estudo, que serão apresentadas sucessivamente, tornou-se fundamental compreender qual a percepção dos docentes sobre a existência, no seio da sua comunidade, de instituições culturais em diversidade suficiente.

O quadro que, abaixo se apresenta, irá demonstrar os resultados obtidos com esta questão.

Quadro n.º 15 – Questão 2.1- Considera que a sua Comunidade tem ao dispor da População Associações de Cariz Cultural em Número e Diversidade suficiente?

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	2	6,7	4	13,3	6	20
Não	<u>12</u>	<u>40</u>	<u>12</u>	<u>40</u>	<u>24</u>	<u>80</u>
Total	14	46,7	16	53,3	30	100

Tendo em conta o quadro anterior, constata-se que a maioria dos inquiridos, cerca de 80%, considera que a sua comunidade não dispõe de associações culturais em diversidade e número suficiente, contrastando com a opinião dos restantes 20% dos inquiridos, sendo eles 2 Educadores de Infância e 4 Professores do 1.º CEB, que consideram que sim.

Tentámos conhecer quais eram as associações existentes e, para o efeito, analisámos as respostas dadas. Assim, os dados dos 6 inquiridos que indicaram quais as referidas associações estão presentes no quadro n.º 16, que se apresenta de seguida.

Quadro n.º 16 - Tipos de Associações enumeradas pelos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos

N.º do questionário	Associações culturais que estão ao dispor das pessoas
2	Associações políticas, religiosas, recreativas.
10	Não respondeu.
18	Grupos desportivos, coro infantil, escuteiros, clube naval, atl's, centro cultural, casas do povo, MACA.
25	Teatro, biblioteca, museu, fábricas.
27	Filarmónicas, grupos de teatro, folclore, etc.
29	Grupos de folclore e cantares populares, filarmónicas, grupos de teatro, corais.

De entre as demais associações de cariz cultural ao dispor da população podemos destacar que a maioria das respostas dos inquiridos recai sobre as associações culturais, como grupos de teatro, mencionados por 3 dos 5 inquiridos que responderam a esta questão, grupos de folclore e de cantares, bandas filarmónicas, mencionados por 2 dos inquiridos.

As respostas a esta questão também demonstraram que, na opinião de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de colégios particulares, também existem ao dispor da população associações desportivas (1 inquirido), associações religiosas, referidas por 1 inquirido, sendo que dois inquiridos mencionaram também a existência de grupos corais que poderão associar-se a associações de pendor religioso.

As associações políticas são, igualmente, vistas, por 1 dos inquiridos, como instituições sociais de cariz cultural.

Relativamente à opinião dos inquiridos quanto à, eventual, existência de associações de cariz cultural que não estarão ao dispor da comunidade, o quadro abaixo vem demonstrar quais as conceções dos referidos inquiridos relativamente à questão 2.3. *Sente que existem diferentes tipos de Manifestações Culturais que não estão ao dispor das pessoas?*

Quadro n.º 17 - Existência de Manifestações de Cariz Cultural que não estão ao dispor das pessoas

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	4	13,3	1	3,3	5	16,6
Não	<u>10</u>	<u>33,3</u>	<u>15</u>	<u>50</u>	<u>25</u>	<u>83,3</u>
Total	14	46,6	16	53,3	30	100

De acordo com as respostas apresentadas no quadro anterior, observa-se que a maioria dos inquiridos, isto é, cerca de 83,3% considera que não existem manifestações destas associações culturais que, ainda, não estão ao dispor da população.

No entanto, ainda existem 5 inquiridos, que perfaz 16,6%, sendo 4 Educadores de Infância e 1 Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que deram respostas afirmativas, considerando existirem manifestações culturais na sua comunidade em número suficiente.

Depois de ter sido colocada esta questão, e após terem sido obtidas respostas positivas, faz toda a lógica averiguar a quais destas manifestações de associações, a população, ainda, não tem um acesso imediato.

Dos inquiridos que responderam, afirmativamente, à questão 2.3., 80 % deles deram a sua opinião, como se pode perceber pelo quadro seguinte.

Quadro n.º 18 - Tipos de Manifestações Culturais que não estão ao dispor das pessoas, enumeradas pelos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Inquiridos

N.º do Questionário	Tipos de manifestações culturais que não estão ao dispor das pessoas
1	Manifestações culturais, principalmente ao nível do teatro e do cinema.
4	Não respondeu.
7	Estão disponíveis só para um pequeno nicho.
15	Festivais de música, festas das freguesias, festas religiosas, literatura, etc.
26	Manifestações culturais que, por vezes, não são do conhecimento público, outras, por vezes, dispendiosas, em termos de distância e custo, por exemplo noutra ilha.

Ao analisar o quadro anterior salientam-se as respostas dadas por quatro dos cinco inquiridos quando referem que as manifestações culturais não estão disponíveis para toda a população, mas, apenas, para uma parte dela e a resposta dada pelo nosso inquirido n.º 26 quando comente que “...as mesmas, por vezes, não são do conhecimento público e outras muito dispendiosas.”

Os outros dois inquiridos, que responderam a esta questão, debruçaram-se, essencialmente, sobre manifestações como o teatro e o cinema, festivais de música, festas das freguesias, religiosas e literatura, mencionando estes eventos como algo que, ainda, não está ao dispor das pessoas.

Assim sendo, será feita uma análise das opiniões dos inquiridos relativamente à parceria estabelecida entre o colégio e a sua comunidade envolvente, com o intuito de desenvolver a Cultura Regional Açoriana; acerca do empenho e interesse que as crianças/ alunos e familiares/ encarregados de educação tem em relação a tudo o que diga respeito a esta temática; relativamente ao desenvolvimento, em contexto educativo, de atividades que promovam e consolidem esta temática e, por fim, de que forma o CREB é operacionalizado em contexto de sala de aula e se este é, realmente, indispensável a práticas deste tipo.

4.2.1. A Cultura Regional como Parte Integrante da Identidade do Cidadão Açoriano e o Papel do Colégio na sua Difusão

Quando questionados sobre se o Património Cultural Açoriano faz parte da identidade dos cidadãos açorianos, os inquiridos manifestaram as suas opiniões como se pode verificar no quadro que, de seguida, se apresenta.

Quadro n.º 19 - Questão 2.2. Na sua opinião, o Património Cultural Açoriano é Parte Integrante da Identidade do Cidadão Açoriano?

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	13	44,8	12	41,4	25	86,2
Não	1	3,4	3	10,3	4	13,7
Total	14	48,2	15	51,7	29	100

Como os valores aqui apresentados, verificamos que dos 30 inquiridos, apenas, 1 não respondeu a esta questão. Assim sendo, e tendo em conta o número total de respostas obtidas, compreendemos que a maioria, dos nossos Educadores e Professores, cerca de 86,2%, considera que o Património Cultural é um elemento integrante da nossa identidade, enquanto açorianos.

No entanto, quatro inquiridos, um Educador de Infância e três Professores do 1.º Ciclo, ainda referiram que não, culminando esta opinião nuns contrastantes 13,7%.

A completar desta questão surgiu a questão 2.2.1., a qual pedia que os inquiridos justificassem, plausivelmente, a sua resposta. Os mesmos demonstraram, assim, as suas opiniões, sendo primeiro realçadas as ideias dos inquiridos que responderam negativamente, referindo, de igual modo, que o mesmo, ainda, não é de total conhecimentos dos habitantes açorianos.

Eis algumas respostas, dadas pelos inquiridos, que ilustra a ideia supra mencionada:

“Na minha opinião, nem todos os cidadãos têm acesso ao património cultural, dado que o mesmo não é divulgado da melhor maneira, existindo discrepâncias entre as diferentes ilhas.” (Questionário n.º 4)

“É pouco divulgado.” (Questionário n.º 7)

“Penso que grande parte da nossa população não conhece e, conseqüentemente, não está motivada para descobrir, conhecer melhor, preservar e dar a conhecer a riqueza do nosso património cultural.” (Questionário n.º 29)

Salienta-se, de igual forma, que os inquiridos que mencionaram que o nosso património é, efetivamente, parte integrante do cidadão açoriano referindo que é através dele que nos distinguimos dos outros povos e sociedades, sendo crucial, por isso, a sua promoção e valorização.

As respostas que, de seguida, apresentamos ilustram essa mesma ideia:

“Porque a cultura é a forma mais distinta de reconhecimento de um povo, como aquilo que o identifica e distingue.” (Questionário n.º 1)

“Porque é um conjunto de bens materiais e imateriais que permitem ao cidadão uma identidade cultural que o diferencia, sendo um testemunho da sua sociedade e do seu meio.” (Questionário n.º 9)

“O cidadão açoriano deve conhecer a importância da sua cultura, meio e fomentar junto de outros o seu desenvolvimento e a sua história, pois, desta forma, pode ajudar no crescimento

das suas raízes.” (Questionário n.º 13)

“Porque é uma das vertentes ou dimensões que, sendo bastante importante, deve integrar e caracterizar o perfil de um cidadão açoriano. Este, na minha opinião, deve ser o espelho das raízes e vivências, dos costumes e tradições do povo no qual se insere. Deve valorizar-se, respeitar-se e divulgar o património cultural da sua região: Açores e contribuir, se possível, para o enriquecimento do mesmo.” (Questionário n.º 28)

Ao realizar o presente estudo tornou-se, igualmente, crucial entender se o colégio tem um envolvimento com a comunidade no sentido de promover a Cultura Regional da região na infância e, conseqüentemente, passar a valorizá-la mais. Assim sendo, os profissionais de educação inquiridos pronunciaram-se acerca deste assunto e forneceram-nos dados que estão apresentados no quadro n.º 20.

Quadro n.º 20 – Questão 2.4. Considera que a escola onde trabalha tem um envolvimento com a Comunidade no sentido de difundir a Cultura Regional Açoriana?

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	<u>9</u>	<u>30</u>	<u>11</u>	<u>36,6</u>	<u>20</u>	<u>66,6</u>
Não	5	16,6	5	16,6	10	33,2
Total	14	46,6	16	53,2	30	100

Os dados do quadro anterior mostram-nos que a maioria dos inquiridos, cerca de 66,6%, considera que o colégio onde trabalha tem um envolvimento com a comunidade no sentido de desenvolver a Cultura Regional, valor este que é contrariado pelos demais 33,2% dos inquiridos que, por sua vez, considera que não.

De entre as respostas afirmativas exalta-se que estas foram dadas, essencialmente, por Professores do 1.º Ciclo, uma vez que os Educadores de Infância se dividiram mais nas suas opiniões.

Após ter sido colocada esta questão, faz toda a lógica entender se a difusão desta temática consta no Projeto Educativo do colégio. Desta forma, foi-lhes colocada a questão 2.4.1.1. *Se respondeu afirmativamente à questão anterior, considera que esta difusão consta no Plano Educativo/Plano Curricular de Escola?*, à qual obtivemos respostas que serão retratadas no quadro abaixo (quadro n.º 21).

Denote-se, ainda, que a esta questão, apenas, 22 dos inquiridos deram resposta, pelo que será através deste valor que serão calculadas as percentagens pretendidas.

Quadro n.º 21 – Será que o PEE/PCE difundem a Cultura Regional Açoriana?

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	<u>7</u>	<u>31,8</u>	<u>11</u>	<u>50</u>	<u>18</u>	<u>81,8</u>
Não	2	9,1	2	9,1	4	18,2
Total	9	40,9	13	59,1	22	100

Dos 22 inquiridos que responderam a esta questão, uma maioria considerável, cerca de 81,8%, considera que a divulgação desta temática está presente no Projeto Educativo do seu colégio, sendo que parece-nos que este tema será habitualmente tratado por educadores e professores nos estabelecimentos de ensino particular do concelho de Ponta Delgada.

Em síntese, podemos afirmar que o fato de, a maioria destes docentes, ao indicar que o Património Cultural é, efetivamente, parte integrante do cidadão açoriano e destacar que o mesmo se inclui no Projeto Educativo do colégio, em que lecionam, poderá constituir uma mais valia para a implementação de atividades, de cariz regional, nas práticas letivas. Para tal, é necessário que os alunos demonstrem interesse nas mesmas, a fim de que os objetivos possam ser atingidos com sucesso. O ponto que, de seguida, se apresenta desmistificará todas estas ideias, evidenciando-se as ideias expostas pelos docentes inquiridos.

4.2.2. Interesse demonstrado pelas Crianças e seus Familiares/Encarregados de Educação por Atividades Culturais Regionais

Depois de aferirmos que esta realmente esta temática está patente nas atividades dos nossos colégios, tornou-se fundamental perceber qual o interesse das crianças por este tipo de práticas.

Os Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB deram, assim, a sua opinião acerca do envolvimento dos seus alunos nas atividades culturais regionais que está retratada no quadro que se segue.

Quadro n.º 22–Questão 2.5. Na sua opinião as Crianças/Alunos manifestam Interesse por Atividades Culturais?

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	<u>11</u>	<u>39,3</u>	<u>12</u>	<u>42,9</u>	<u>23</u>	<u>82,2</u>
Não	2	7,1	3	10,7	5	17,8
Total	13	46,4	15	53,6	28	100

Dos 28 inquiridos que responderam a esta questão, uma grande parte, demarcada por um total de 82,2%, consideram que as crianças/ alunos manifestam interesse por este tipo de atividades.

É importante, da mesma forma, referir que ainda 17,8% de educadores e professores consideram o oposto, isto é, acham que os seus alunos não se mostram interessados em conteúdos relativos a esta temática.

Posteriormente, tornou-se crucial entender quais são as atividades pelas quais as crianças/alunos manifestam maior interesse, enumerando-se no quadro abaixo as respostas facultadas.

Quadro n.º 23 - Atividades Regionais que os Alunos manifestam maior Interesse

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Jogos tradicionais	2	8	<u>4</u>	<u>16</u>	<u>6</u>	<u>24</u>
Danças tradicionais	<u>3</u>	<u>12</u>	1	4	4	16
Canções regionais	0	0	1	4	1	4
Lengalengas	1	4	2	8	3	12
Lendas	0	0	3	12	3	12
Visitas de estudo a <i>ateliêrs</i> de arte	1	4	<u>5</u>	<u>20</u>	<u>6</u>	<u>24</u>
Marchas populares	<u>3</u>	<u>12</u>	0	0	3	12
Atividades religiosas	<u>4</u>	<u>16</u>	<u>4</u>	<u>16</u>	<u>8</u>	<u>32</u>
Atividades desportivas	1	4	1	4	2	8

De acordo com o quadro anteriormente apresentado, constata-se que 5 dos inquiridos não responderam a esta questão, mas que dos que responderam 32% refere que as crianças/alunos manifestam maior interesse por atividades religiosas, 24% *enaltecem* a

preferência das crianças por visitas de estudo a *ateliêrs* de arte e a prática de jogos tradicionais. Destaca-se, ainda, 16% destes docentes que referem que as crianças/ alunos são interessados em danças regionais.

Outros 12% desta amostra referem que as atividades que prendem mais a atenção das crianças são as lengalengas tradicionais, as lendas tradicionais e as marchas populares.

As atividades desportivas são destacadas por 8% destes docentes e, por último, as canções populares referidas, igualmente, por docentes que lecionam nestes colégios.

É fundamental, de igual forma, referir que os Educadores de Infância fizeram transparecer mais as preferências das suas crianças, essencialmente, as atividades religiosas, por danças e marchas populares, enquanto que os docentes do 1.º CEB enalteceram as visitas de estudo a *ateliêrs* de arte, seguindo-se as atividades religiosas e os jogos tradicionais.

Depois desta questão foi essencial compreender se os familiares/ encarregados de Educação também demonstram interesse por este tipo de atividades, ideia apresentada no quadro que se segue.

Quadro n.º 24 - Interesse da Família/Encarregados de Educação por Atividades Culturais Regionais

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	<u>8</u>	27,6	<u>6</u>	20,7	14	<u>48,3</u>
Não	5	17,2	<u>10</u>	34,5	15	<u>51,7</u>
Total	13	44,8	16	55,2	29	100

Segundo o quadro, anteriormente exposto, salienta-se que 29 inquiridos responderam a esta questão, sendo que se registaram valores muito aproximados entre as respostas afirmativas e as negativas.

Desta forma, constata-se que 51,7% destes docentes considera que os familiares/encarregados de educação não manifestam interesse por este tipo de atividades em contraste com os restantes 48,3% que considera que sim.

Realça-se que mais de metade dos docentes que lecionam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (cerca de 10 inquiridos) respondeu de forma negativa, o que dá a entender que estão em maior oposição por relação aos 5 educadores que referiram o mesmo relativamente à Educação Pré-Escolar.

Com isto, podemos aferir que segundo a perceção dos nossos docentes é no Pré-Escolar que os familiares/encarregados de educação apresentam maior interesse e empenho nesta

temática.

Sobre as respostas afirmativas à questão do interesse dos familiares/encarregados de educação, torna-se preponderante compreender de que forma esse interesse é expresso, sendo que os resultados da análise à forma como eles apoiavam os seus educandos é apresentada em seguida(quadro n.º 25).

Quadro n.º 25 - Modo como a Família/Encarregados de Educação manifestam o seu Interesse

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Levando os filhos a diversas atividades regionais	1	10	1	10	2	20
Participando em atividades promovidas pela região	1	10	0	0	1	10
Participando, ativamente, nas atividades organizadas pelo colégio.	<u>5</u>	<u>50</u>	<u>2</u>	<u>20</u>	<u>7</u>	<u>70</u>

Como se pode observar, dos 14 inquiridos que responderam, afirmativamente, à questão anterior, apenas, 10 completaram a resposta explicitando o modo como se revela o seu interesse.

Assim sendo, das respostas obtidas, 70% realça que os encarregados de educação demonstram interesse ao participar, ativamente, em todas as atividades organizadas pelo colégio “*Como é o caso do projeto folclore em que participam na formação da dança com os filhos. Ou na colaboração da festa de Natal em que preparam uma apresentação.*” (Questionário n.º 1), sendo esta ideia apadrinhada essencialmente por Educadores de Infância.

Destaca-se, de igual modo, que 20% dos inquiridos que constituem esta amostra constata que esse interesse é manifestado mediante o recurso a atividades regionais diversas, levando os seus educandos às mesmas, dado que “*Ao fim de semana e nas férias visitam exposições e atividades promovidas por diferentes entidades.*” (Questionário n.º 30)

Por último, mas não menos importante, podemos observar que 10% destes inquiridos refere que os encarregados de educação manifesta interesse “*Pela vontade de assistir a programas culturais que a região, por vezes, oferece, quer a nível musical, arte, literatura, entre outras.*” (Questionário n.º 13)

Ficamos aqui com a ideia de que mais as crianças/ alunos, do que os seus familiares/ encarregados de educação, se interessam por inúmeras atividades de cultura regional, conforme foi anteriormente mencionado.

4.2.3. Atividades desenvolvidas na Sala de Aula que fomentam a Cultura Regional

Os docentes inquiridos foram, também, questionados acerca das atividades que desenvolvem, nas suas práticas letivas, e que, por sua vez, se relacionam com a Cultura Regional Açoriana.

Desta forma, a informação obtida é apresentada no quadro que imediatamente se segue.

Quadro n.º 26 - Atividades de Cultura Regional desenvolvidas na Sala de Aula

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Jogos tradicionais	11	36,7	15	50	26	<u>86,7</u>
Lengalengas	7	23,3	13	43,3	20	<u>66,6</u>
Lendas	10	3,3	16	53,3	26	<u>56,6</u>
Danças tradicionais	8	26,7	7	23,3	15	50
Músicas regionais	8	26,7	8	26,7	16	53,4
Brinquedos tradicionais	1	3,3	2	6,7	3	10
Outros	1	3,3	2	6,7	3	10

Analisando os dados do quadro anterior, conclui-se que a maioria dos docentes inclui jogos tradicionais nas suas práticas pedagógicas, refletindo-se essa opção de resposta num total de 86,7% dos inquiridos, com maior adesão por parte dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Salienta-se, da mesma forma, que 66,6% recorre a lengalengas, nomeadamente ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo verificável que 13 dos 16 docentes que lecionam este ciclo de estudo mencionou isso mesmo, valor este que difere do valor respeitante à Educação Pré-Escolar, na medida em que, apenas, metade dos Educadores de Infância referiram implementar este tipo de atividade.

Os inquiridos também recorrem a lendas, nas suas práticas, constituindo, este tipo de atividade, 56,6% das respostas obtidas. Destacando-se, novamente, as respostas dadas pelos Professores do 1.º CEB, uma vez que todos eles referiram recorrer às lendas como forma de consolidar esta temática.

As músicas regionais são, igualmente, opções apresentadas por 53,4% dos inquiridos,

realçando-se que, no âmbito da Educação Pré-Escolar, sensivelmente, metade dos mesmos (8 inquiridos) aferiram recorrer a este tipo de atividades.

Exatamente metade dos docentes questionados, isto é, 50% dos mesmos, apontou recorrer a danças tradicionais, de modo a que as crianças valorizem mais esta área de atividade. Destes resultados, 8 são obtidos por Educadores de Infância e 7 Professores do 1.º CEB.

Com uma percentagem menor, surge a menção aos recurso a brinquedos tradicionais, os quais foram referidos por, apenas, 10% dos nossos inquiridos.

Em síntese, podemos, ainda, referir que um Educador de Infância e dois Professores do 1.º Ciclo sublinharam desenvolver outras atividades, tais como atividades tradicionais; partilha de vivências e “*atividades diversas, relacionadas com o culto ao Senhor Santo Cristo dos Milagres e ao Divino Espírito Santo, de atividades plásticas, elaboração de pequenos registos do Senhor Santo Cristo, audição do hino do Santo Cristo e canto coletivo do hino do Espírito Santo, dos Açores; (...) realização e apresentação de trabalhos de grupo, elaboração de cartazes sobre aspetos culturais, as figuras célebres de Ponta Delgada, visionamento de Power-Points alusivos à nossa cultura, realização de peças de teatro.*” (Questionário n.º 28)

Depois de terem respondido a esta questão, os docentes mencionaram a periodicidade com que desenvolvem este tipo de atividades, em contexto de sala de aula.

O quadro que se segue ilustra as respostas obtidas.

Quadro n.º 27 - Frequência com que fomentam a Cultura Regional na Sala de Aula/Nível de Ensino

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Diariamente	0	0	0	0	0	0
Semanalmente	<u>9</u>	<u>31</u>	<u>3</u>	<u>6,9</u>	<u>11</u>	<u>37,9</u>
Mensalmente	1	3,4	7	24,1	8	27,5
Periodicamente	2	6,9	4	13,8	6	20,7
Anualmente	3	6,9	1	3,4	4	10,3
Nunca	0	0	0	0	0	0

Observando o quadro anterior podemos afirmar que 37,9% dos 29 inquiridos, que responderam a esta questão, desenvolvem este tipo de atividades todas as semanas, sendo que foram, essencialmente, Educadores de Infância a afirmá-lo (9 Educadores).

Realça-se, também, que os docentes que lecionam o 1.º CEB desenvolvem, na sua maioria (7 inquiridos), este tipo de atividades, de cunho regional, mensalmente.

Os docentes que desenvolvem este tipo de atividades anualmente perfazem um total de 10,3% dos inquiridos.

É importante, da mesma forma, referir que um inquirido referiu que desenvolve anualmente algumas atividades; mensalmente várias atividades e semanalmente outras.

4.2.4. O Currículo Regional da Educação Básica

O Currículo Regional da Educação Básica está em vigor, na Região Autónoma dos Açores, desde 2011. Desta feita, tornou-se importante neste momento do nosso estudo perceber quais as opiniões dos nossos educadores e professores relativamente à sua implementação. Deixaremos de seguida expressas as suas percepções acerca do recurso ao CREB na educação básica.

Quadro n.º 28 - Opinião dos Docentes relativamente à Implementação do CREB

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
Faz com que o aluno tenha maior consciência da sua realidade	1	4,5	<u>8</u>	<u>36,4</u>	9	<u>40,9</u>
É adequado	<u>5</u>	<u>22,7</u>	3	13,6	8	36,3
Necessita de ser mais explicitado	2	9,1	3	13,6	5	22,7
É desnecessário	0	0	2	9,1	2	9,1
Não recorre a este documento nas suas práticas pedagógicas	1	4,5	0	0	1	4,5
Não tem conhecimento	1	4,5	0	0	1	4,5
Não tem opinião	1	4,5	0	0	1	4,5

Olhando para os dados do quadro acima apresentado percebemos que, nem todos, os inquiridos responderam a esta questão, sendo que foram, essencialmente, os Educadores de Infância o grupo que menos aderiu a responder, já que só obtivemos resposta de um único educador.

Desta forma, dos 22 inquiridos que deram resposta 40,9% considera este documento

como um meio auxiliar para levar as crianças/ alunos a obterem uma maior consciência da realidade que os envolve, na medida em que na sua opinião a sua criação *“Foi muito importante uma vez que obrigou os professores a promoverem e divulgarem a cultura regional. Os alunos tiveram oportunidade de aumentar o seu leque de conhecimentos sobre a sua realidade.”* (Questionário n.º 30), pois *“A aprendizagem é mais eficaz e significativa quando se tem em conta o meio envolvente.”* (Questionário n.º 20).

Sobre esta questão pronunciaram-se, essencialmente, apenas, professores, dado que só obtivemos a resposta de um educador, à mesma.

Constata-se, ainda, que 36,3% dos inquiridos considera que este documento é adequado às práticas pedagógicas e 22,7% dos mesmos acha que o mesmo necessitava de ser mais explicitado.

Exalta-se, igualmente, a opinião de 4,5% destes inquiridos que refere não ter opinião, não ter conhecimento e não recorrer ao respetivo documento nas suas práticas letivas dado lecionarem a Educação Pré-Escolar.

Também realçamos que 9,1% destes inquiridos realça que a existência deste documento é desnecessário, ideia expressa por dois Professores do 1.º Ciclo, quando referem que *“(…) qualquer docente, em épocas comemorativas, da nossa cultura regional, inevitavelmente, aborda-as. Qual é o docente que não aborda assuntos como: romeiros, Senhor Santo Cristo dos Milagres, festas do Divino Espírito Santo???”*(Questionário n.º 18) e que *“(…) qualquer docente tem atenção ao meio envolvente na sua prática pedagógica.”* (Questionário n.º 24)

Relativamente ao modo como este documento norteador é implementado nas suas práticas pedagógicas, os inquiridos descreveram as suas estratégias, as quais estão presentes no quadro que se segue.

Quadro n.º 29 - Estratégias de Operacionalização do CREB na Sala de Aula

	Pré-Escolar		1.º CEB		Total	
	N	%	N	%	N	%
A cultura regional já está incluída no Projeto Educativo do colégio	0	0	2	10	2	10
Através da implementação de atividades regionais	<u>3</u>	<u>15</u>	<u>5</u>	<u>25</u>	<u>8</u>	<u>40</u>
Através de sensibilização	0	0	6	30	6	30
Tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos	1	5	0	0	1	5
Tendo em conta as intenções do professor	1	5	0	0	1	5
É mais adequado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico	2	10	0	0	2	10

Observando o quadro acima denota-se que de um total de 30 inquiridos, apenas, 20 responderam a esta questão.

Salienta-se, da mesma forma, que foram, novamente, essencialmente os Educadores de Infância a não responder, visto que 2 deles, constituindo 10% da amostra total (20 inquiridos) comentaram que este documento é mais adequado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Destes 20 inquiridos, 40% diz que se auxilia deste documento norteador, através da implementação de atividades regionais, ideia esta exposta por 3 Educadores de Infância, visto que “*No Pré-Escolar trabalha-se mais o arquipélago, as ilhas que o constituem, bem como as tradições mais significativas de cada ilha e, ainda, as festividades do Senhor Santo Cristo.*” (Questionário n.º 8) e 5 Professores do 1.º Ciclo, pois “*A cultura açoriana é trabalhada em contexto de sala de aula através da pesquisa e exploração de temas como os romeiros; através das lendas e lengalengas e na expressão físico motora, através dos jogos tradicionais.*” (Questionário n.º 19), concluindo-se, assim, que “*Em todos os domínios da aprendizagem é possível fazê-lo. No Português, na Matemática, no Estudo do Meio, nas Expressões Plástica, Dramática e Físico Motora, inclusivamente nas saídas e visitas de estudo.*” (Questionário n.º 30)

Constata-se, também, que 30% desses mesmos inquiridos aferiram que uma das estratégias para a implementação deste Referencial é através de sensibilização para a temática, resposta dada, apenas, por Professores do 1.º Ciclo.

Outro aspeto que, apenas, mencionado por 2 Professores foi o fato de estes

considerarem que esta temática já faz parte do PEE/PCE do colégio, ideia esta que representa 10% das respostas dadas por esta amostra de inquiridos.

Por fim, constata-se que 2 Educadores de Infância consideram que a aplicação deste documento deve ser, consoante os interesses e as necessidades quer do docente, quer dos próprios alunos.

4.3. Discussão dos Resultados do Estudo

No presente momento, pretendemos sistematizar alguma da análise dos resultados, efetuando um confronto dessa informação com alguma bibliografia especializada na área. Contudo, será importante realçar que dado ao n.º reduzido de inquiridos não podemos generalizar as conclusões efetuadas à população estudada.

A organização desta síntese conclusiva será efetuada mediante os objetivos, inicialmente, delineados.

Desta feita, no que concerne ao objetivo “*Aferir a opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à aplicação e valorização da Cultura Infantil Açoriana, em contexto educativo*”, destaca-se que os nossos educadores e professores, consideram, na sua maioria, que o Património Cultural é parte integrante do cidadão açoriano e, por isso, desenvolvem, frequentemente, atividades, de cunho regional, nas suas práticas letivas, nas quais, grande parte dos alunos, manifesta interesse.

Estas opiniões são, igualmente, partilhadas por docentes que lecionam em instituições de ensino público, o que se pode concluir que, neste ponto, os olhares dos profissionais de educação não divergem, independentemente do cerne da sua instituição de ensino.

Neste sentido, Silva (n.d.) salienta que se as pessoas tiverem conhecimento das suas próprias raízes e se souberem qual a verdadeira relevância das mesmas, elas passarão a valorizar mais esse conhecimento, acabando por transmiti-lo às gerações futuras.

Com isto, Pedroso (1999) citado por Silva (n.d.) advoga que

Quem não vive as próprias raízes não tem sentido de vida. O futuro nasce do passado, que não deve ser cultuado como mera recordação e sim ser usado para o crescimento no presente, em direção ao futuro. Nós não precisamos ser conservadores, nem devemos estar presos ao passado. Mas precisamos ser legítimos e só as raízes nos dão legitimidade.

Condessa & Fialho (2010) realçam, ainda, que o recurso a este tipo de jogos e brincadeiras tradicionais possibilitará a criação de um verdadeiro elo entre o desenvolvimento da criança e as aprendizagens que serão necessárias conquistar para atingir a sustentabilidade (Condessa & Fialho, 2010, p. 14).

Em conformidade com o anteriormente exposto e dado que se pretendia *Perceber os benefícios da valorização da Cultura Infantil Açoriana no desenvolvimento de conteúdos curriculares*, constatamos que esta temática poderá ser abordada em todas as áreas de

conteúdo.

Os profissionais que fazem parte de instituições públicas de ensino partilham a mesma opinião, todavia, acrescentam que faltam recursos didáticos que possam consolidar a referida temática de forma mais clara e consistente.

Relativamente a isto, Condessa & Fialho (2010) pronunciam-se, referindo que, os Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, ao descobrirem a estrutura e as funcionalidades de atividades que permitem a valorização e perpetuação do cerne cultural da nossa região, poderão adaptá-las a uma nova realidade educacional (p. 14).

O Referencial Curricular para a Educação Básica diz-nos, ainda, que não se trata de “revitalizar ou diluir” a importância das disciplinas, mas sim colocá-las ao serviço da compreensão do real e da intervenção sobre o mesmo para a transformar, através de uma abordagem interrelacionada dos saberes (...) (SREF/DREF, 2011, p. 11).

Depois disto, tornou-se preponderante *“Estabelecer uma comparação entre a valorização desta temática no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico”*.

Assim sendo, denotou-se que são os jogos tradicionais e as lendas e as lengalengas, as formas de manifestação cultural, mais abordadas, quer em contexto de Educação Pré-Escolar, quer em contexto de 1.º Ciclo.

No entanto, e ao contrário do que era esperado, constatou-se que as lengalengas são mais abordadas ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico do que no âmbito da Educação Pré-Escolar.

Observou-se, ainda, que os brinquedos tradicionais são as formas de preservação e manifestação cultural menos utilizadas nas práticas pedagógicas de docentes que lecionam em colégios privados.

Os Educadores de Professores, vinculados em escolas públicas, demonstraram, igualmente, que não existem diferenças significativas entre a aplicação da temática em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que deram a entender que os dois níveis de ensino desenvolvem, basicamente, as mesmas atividades.

Estes docentes mostraram, também, que quer em contexto de Educação Pré-Escolar, quer em contexto do 1.º Ciclo as atividades mais desenvolvidas são as lendas, as lengalengas e os jogos tradicionais.

Os brinquedos tradicionais são, da mesma forma, as formas de manifestação cultural menos utilizadas em escolas públicas e, ao contrário do que era esperado, estas peculiaridades

são mais frequentes em contexto do 1.º Ciclo, do ensino público.

Por fim, tornou-se crucial “*Desmistificar de que forma o CREB é operacionalizado em contexto de sala de aula*”.

Assim sendo, denota-se que alguns Educadores de Infância referiram que este é mais adequado ao 1.º Ciclo e que se regem pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Os docentes que referiram operacionalizar as suas práticas, através deste documento, salientaram que é, essencialmente, mediante a implementação de atividades regionais, de ações de sensibilização e que o mesmo deverá ser tido em conta consoante os interesses dos docentes e dos alunos, dado que “garante às crianças um ambiente educativo promotor do seu desenvolvimento global e, ainda, a sua inserção no mundo social e no universo do conhecimento e da cultura que as rodeia” (SREF/DREF, 2011, p. 11).

Nas escolas de ensino público os Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo enalteceram que este documento é operacionalizado através das demais áreas de conteúdo. Ao nível da Língua Portuguesa foram destacados os textos de autores açorianos e as lendas. Ao nível do Estudo do Meio, estes docentes abordam conteúdos relacionados com o meio local. Na área das Expressões desenvolvem jogos tradicionais. Por fim, a área da Cidadania foi, de igual modo, referida como mais uma vertente em que este documento é tido em linha de consideração.

A este propósito o Referencial Curricular para a Educação Básica defende que “não se trata, pois, de relativizar ou diluir a importância das disciplinas, mas sim colocá-las ao serviço da compreensão da realidade e da intervenção sobre a mesma” (SREF/DREF, 2011, p. 11).

Considerações Finais

Findo este trabalho, de relatório de estágio, cujo cerne incidiu, essencialmente, sobre o trabalho desenvolvido pela estagiária ao longo dos seus dois estágios pedagógicos efetuados quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que teve como tema transversal a Cultura Infantil Açoriana, é fundamental ponderar-se sobre o desenvolvimento do mesmo, com a intenção de se efetuar um balanço final. Este balanço será, assim, efetuado partindo das principais dificuldades sentidas pela estagiária no seu percurso e na delineação de estratégias que, eventualmente, a ajudaram a superar essas vicissitudes.

Quanto à ação pedagógica, da estagiária, em contexto de estágio, salienta-se que, da Prática Educativa Supervisionada I à Prática Educativa Supervisionada II, se registou uma evolução, nomeadamente no que respeita à observação dos alunos; à planificação de atividades; à reflexão sobre as mesmas e a uma avaliação correta e consistente.

Com isto, podemos afirmar que, no decorrer do primeiro estágio, a formanda sentiu dificuldades em selecionar as principais especificidades do grupo de crianças a ser observadas, sendo, muitas vezes, observados determinados parâmetros que eram acessórios e não tão relevantes quanto se desejaria. Todavia, no segundo estágio, a estagiária já estava mais consciente do que, realmente, era importante, tendo baseado o seu processo de observação sobre esses mesmos aspetos.

No que respeita à planificação, no primeiro contacto com a prática letiva, a formanda sentiu dificuldades em delinear atividades e estratégias adequadas ao seu grupo de crianças, nomeadamente porque este integrava uma faixa etária muito baixa e não estava apto para a realização de determinadas tarefas. No entanto, no segundo estágio pedagógico este aspeto foi ultrapassado com sucesso, na medida em que, dentro da medida do possível, conseguiu organizar atividades adequadas às idades e ao nível de aprendizagem dos alunos. Constatou-se, ainda, que o fato de ter estado perante uma turma com diferentes níveis e estilos de ensino-aprendizagem constituiu um grande desafio, pois fez com que tivesse de recorrer à Diferenciação Curricular, numa perspetiva integrador e estimulante, de modo a que todos os alunos se sentissem envolvidos nas demais atividades.

Quanto aos processos de reflexão e avaliação, na primeira prática pedagógica, a formanda sentiu, ligeiras dificuldades, em consentir estratégias que pudessem contornar os obstáculos encontrados ao longo das suas intervenções, tendo, muitas vezes, de ser auxiliada pela Educadora Cooperante e pela sua colega de núcleo. Já no decorrer do segundo estágio pedagógico este aspeto foi melhorado, tendo a formanda já a capacidade de adotar

metodologias e estratégias de melhoria e, progressivo, alcance do sucesso pretendido.

No que diz respeito ao planeamento e, conseqüente, implementação de atividades que fomentassem a Cultura Regional Açoriana a estagiária encontrou, neste parâmetro, um grande desafio, dado ter sido complexo, uma vez que nenhum dos temas que lhes foram dados pela(s) cooperante(s) da(s) escola(s), sobretudo no âmbito do estágio com a Educação Pré-Escolar se remetia, diretamente, para este assunto. Assim sendo, tornou-se preponderante que a formanda adotasse um espírito flexivo, na medida em que teve de arranjar formas de adaptar os temas, que lhes foram apresentados, às suas verdadeiras intenções, implícitas na temática de aprofundamento do seu estágio.

O estágio com o 1.º Ciclo do Ensino Básico não apresentou esse problema, uma vez que a estagiária aproveitou aulas mais abrangentes, como as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, para consolidar este tema.

Relativamente ao estudo sobre a temática uma das principais dificuldades sentidas foi o fato de não existir muita bibliografia especializada na área, o que significa que a pesquisa efetuada recaiu sobre um grupo restrito de estudos. A este aspeto aliou-se, igualmente, a uma falta de tempo para redigir o presente trabalho, uma vez que aquando dos estágios pedagógicos esta redação não se tornou possível, dadas as responsabilidades das tarefas que teriam de ser realizadas.

Quanto ao estudo empírico realizado, relata-se, da mesma forma, que este não assumiu os contornos, previamente, delineados, uma vez que foram entregues 50 questionários e só obtivemos resposta a 30 o que acabou por caracterizar uma pequena amostra.

No entanto, e dado que a Cultura Açoriana deve e merece ser consolidada nas nossas escolas, constatou-se que os docentes, quer ao nível da Educação Pré-Escolar, quer ao nível do 1.º Ciclo, ainda, recorrem a ela, frequentemente, nas suas práticas, aferindo-se, igualmente, que esta temática poderá fomentar e desenvolver inúmeras competências nos alunos quando exploradas não só em contexto educativo, como também em contexto do dia-a-dia.

O balanço final da minha formação inicial é bastante positivo, pois ao longo de todo este percurso verificou-se um favorável desenvolvimento de competências pessoais, académicas e profissionais.

Referências Bibliográficas

Afonso, S. (2012). *O papel dos contos tradicionais no desenvolvimento do sentido de justiça e injustiça na criança no 1.º ciclo do ensino básico*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação. Disponível em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1608/4/S%C3%B3nia%20Afonso-%20Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>. Acedido a 01 de março de 2015.

Albergaria, I. (2014). Pensar a Cultura d(n)os Açores. *Cultura Açores – Revista de Cultura*, 2014, 4, pp. 77-79.

Almeida, O. (2009). Açorianidade – prolongando antigas reflexões. In G. Castro, B. Miúdo, & M. Carvalho (coords). *Reflexão sobre Mundividências da Açorianidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Alonso, L. & Roldão, M. (coords.). (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Amado, J. (1992). *Função Educativa dos Brinquedos Tradicionais Populares*. Coimbra: Clube dos Brinquedos Populares. Loureiro – Cernache.

Amado, J. (1992). Jogos e Brinquedos Tradicionais. In Instituto de Apoio à Criança. (1992). *O jogo e a tradição*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

Amado, J. (2009). Contextos Histórico Cultural de uma Arte Infantil: os Brinquedos Tradicionais Populares. In Condessa (org.). (2009). *(Re) Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Amaral, C. (2009). Açorianidade, Identidade e Autonomia. In G. Castro, B. Miúdo & C. Carvalho (coords). *Reflexão sobre Mundividências da Açorianidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.

- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw –Hill.
- Alves, C. (2010). *O Insucesso Escolar em Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barreira, C. (1993). *Jogos (E Rodas) Tradicionais*. Horta: Edição do Organizador.
- Batalha, A. (2009). As Rodas e Jogos Cantados como Inovação na Formação. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. InI. Condessa (org.). (2009). *(Re) Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Branco, S. & Branco, J. (orgs.) (2003). *Vozes do Povo. A Folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Brito, S. (2012). *Orientações Curriculares: Práticas Educativas em crianças com dificuldades de linguagem, no Pré-Escolar*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação. Disponível em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1374/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20Mestrado.pdf>. Acedido a 01 de março de 2015.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Cabral, A. (1991). *Jogos Populares Portugueses*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de projetos- guião prático*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castanho, G. (2014). *Da Literacia à Reescrita dos Contos Tradicionais*. Cambridge: Portuguese WorldLanguageInstitute.

Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.

Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.

Correia, V. (1995). *Recursos didáticos*. Aveiro: Companhia Nacional de Serviços, S.A. Coleção abordagens pedagógicas.

Costa, F. (2012). *Representações de Egocentrismo (Jogo Simbólico e Linguagem) numa sala de 2 anos durante as atividades livres*. Instituto Superior Politécnico Gaya- Escola Superior de Educação de Santa Maria. Disponível em http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4966/1/REL_FilipaCosta_MEPE_2012.pdf.

Acedido a 01 de março de 2015.

Condessa et al. (2009). A criança e a cultura regional: contributos para um olhar sobre o brincar. *Arquipélago*, 2009, 10, 281-305.

Condessa, I. (org.). (2009). *(Re) Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a Brincar e a Praticar. In I. Condessa. (org.). (2009). *(Re) Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I., & Fialho, A. (2010). *(Re) Aprender a Brincar: Na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I. (2012). Marcas da cultura regional açoriana no currículo da EF do Ensino Básico. In B. Pereira, A. Silva & G. Carvalho (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer – O valor formativo do jogo e da brincadeira*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. CIEC.

Costa, E. (2007). Peregrinando com Provérbios pelas Quatro Partidas do Mundo. In G. Funk (coord.) (2007). *Estudos sobre Património Oral*. Ponta Delgada: COINGRA, Lda.

Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: Estratégias de intervenção*. 5ª edição. Porto: Porto Editora.

- Cunha, A. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Ninerva.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, J. (1981). *Cântigas do Povo dos Açores*. Angra do Heroísmo: Instituto Açoriano de Cultura.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fão, M. & Sarmiento, T. (n.d.). Ludotecas – Espaços e Tempos Para Brincar? In Pereira, B. & Carvalho, G. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de Análise e Intervenção*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Faria, R. (2007). O contributo de Teófilo Braga para a Cultura e Literatura Popular: *a Recolha de Contos Tradicionais do Português*. In G. Funk (coord.) (2007). *Estudos sobre Património Oral*. Ponta Delgada: COINGRA, Lda.
- Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2008). *Sementes de Música para bebés e crianças*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Ferreira, N. (1994). *O Folclore e a Ciência*. Publicações Ciência e Vida.
- Fialho, A. & Condessa, I. (2013). (Re) Aprender a brincar: memórias de infância dos seniores das ilhas Terceira e Graciosa. In T. Medeiros, C. Ribeiro, B. Miúdo & A. Fialho (coord.). *Envelhecer e Conviver*. Ponta Delgada: Letras lavadas edições.

- Furtado, C. (2014). *A tradição oral nas práticas do Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Garcia, R. (2011). Jogos: Linguagem de um povo. In N. Pereira dos Reis (2011). *A Escola e o Jogo – Uma viagem pelo património lúdico açoriano*. Ponta Delgada: Publiçor.
- Goujon, C. (2007). Ao Encontro das Tradições Oraís na Prática. Romeiros de São Miguel. In G. Funk (coord.) (2007). *Estudos sobre Património Oral*. Ponta Delgada: COINGRA, Lda.
- Graells, P. (2000). *Los Medios Didácticos*. Disponível em <http://www.peremarques.net/medios.htm>. Acedido a 01 de março de 2015.
- Grupo de alunos de Magistério Primário de Castelo Branco. (1979). *A Criança e o Brinquedo*. Castelo Branco: Magistério Primário de Castelo Branco.
- Hasse, M. (1992). Os Jogos e a tradição. In Instituto de Apoio à Criança. (1992). *Jogos e Brinquedos Populares*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Howe, A. C. (2002). *As ciências na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (org.) (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez.
- Leal, J. (1997). Açorianidade: Literatura, Política, Etnografia. *Etnográfica*, I (2), 191-211.
- Leal, S. (2009). Um-dó-li-tá, A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a Linguagem. In I. Condessa (org.). (2009). *(Re)Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Martins, B & Lopes, A. (n.d.). *Os Saberes e o Lúdico. Reflexões sobre Folclore Musical e Representatividade*. Alpiarça: Garrido Artes Gráficas.
- Meneses, A. F. (2001). As histórias nacional, regional e local nos programas e manuais escolares dos ensino básico e secundário. *Arquipélago – História*, 5, 703-720.

Mimoso, A. (2008). Provérbios: uma fonte para a História da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 2008,12, 155-163. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1748/1/Mimoso.pdf>. Acedido a 01 de março de 2015.

Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Moniz, A. (2013). *Valorizando o património Cultural Regional Açoriano na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Mota, F. (2014). Pensar a Cultura d(n)os Açores. *CulturaAçores – Revista de Cultura*, 2014, 4, pp. 77-79.

Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspetiva Ecológica. In I. Condessa (org.). (2009). *(Re) Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Oliveira, A. (1987). Interação entre actividades culturais na região e ao nível local, correntes «ascendentes» e «descendentes». *Arquipélago*, 9, pp. 143 – 144.

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Parafita, A. (2005). *Histórias de arte e manhas*. Lisboa: Textos Editores.

Pereira, P. & Galeão, T. (2003). *Experiências de Terreno na Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em <https://www.google.pt/search?q=Experi%C3%A2ncias+de+Terreno+na+Forma%C3%A7%C3%A3o+Inicial+de+Professores&oq=Experi%C3%A2ncias+de+Terreno+na+Forma%C3%A7%C3%A3o+Inicial+de+Professores>

[7%C3%A3o+Inicial+de+Professores&aqs=chrome..69i57.661j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8#q=Experi%C3%A2ncias+de+Terreno+na+Forma%C3%A7%C3%A3o+Inicial+de+Professores+gale%C3%A3o](#). Acedido a 01 de março de 2015.

Pereira, B., Palma, M. & Nídio, A. (2009). Os Jogos Tradicionais Infantis: o Papel do Brinquedo na Construção do Jogo. In I. Condessa (org.). (2009). *Re) Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para ensinar*. Porto alegre: Editora Artmed.

Piaget, J. (n.d.). *Piaget Para Principiantes*. São Paulo: Summus Editorial.

Pires, A. (2009). Os Açores: Geografia ou História – eis a questão. In G. Castro, B. P. Miúdo, M. C. Carvalho (coords). *Reflexão sobre Mundividências da Açorianidade* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ramos, M. (coord.). (2003). *A matéria do património – memórias e identidades*. Lisboa: Edições Colibri.

Reimão, C. (1996). *A Cultura enquanto suporte de identidade, de tradição e de memória*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Editora Colibri. Disponível em <http://run.unl.pt/handle/10362/6927>. Acedido a 01 de março de 2015.

Reis, N. (n.d.). *A Escola E O Jogo. Uma Viagem Pelo Património Lúdico Açoriano*. Ponta Delgada: PUBLIÇOR.

Ribas, T. (1985). *Guia de Recolha de Danças Populares*. Lisboa: Instituto Português do Património Cultural: Departamento de Etnologia e Estudos e Materiais.

Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

- Roldão, M. C. (2008). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). *O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social*. Revista Brasileira de Formação de Professores.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sá, A. (1995). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Associação de Professores de Matemática.
- Secretaria Regional de Educação e Formação/Direção Regional de Educação e Formação. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica*. Secretaria Regional de Educação e Formação/Direção Regional de Educação e Formação.
- Seiça, A. (2003). *A docência como práxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, M. & Barroco, C. (1987). *O Brinquedo Português*. Bertrand Editora.
- Tosta, S. (2011). Antropologia e educação: Interfaces em construção e as culturas na escola. *Revista Inter-Legere*, 9, 234-250.
- Valloton, M. (1979). *A criança e o animal na educação*. Porto: Livraria Civilização.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Legislação Consultada:

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto - Aprova os Perfis Gerais de Competência para a Docência.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto- Aprova o Perfil Específico do desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 32/2014, de 12 de junho— Republicação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos ensinos Básico e Secundário.

Outros Documentos Consultados:

P.C.G. da turma da Educação Pré-Escolar.

P.C.T. da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

P.E.E. da Escola Básica Integrada Canto da Maia.

P.E.E. da Escola Básica Integrada Roberto Ivens.