



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

AS ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS COMO MEIO DE APRENDIZAGEM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

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

Mestranda: Pamela Oliveira Raposo

Orientadora: Professora Doutora Maria Isabel Condessa

Ponta Delgada,

Abril 2013

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PAMELA OLIVEIRA RAPOSO

**AS ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS COMO MEIO
DE APRENDIZAGEM**

Relatório de Estágio

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

Agradecimentos

A elaboração do presente relatório de estágio não teria sido possível sem o contributo, incentivo e amizade de diversas pessoas a quem, desde já, pretendo agradecer.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora de relatório, a Professora Doutora Maria Isabel Condessa, pela sua orientação, disponibilidade, compreensão e paciência, demonstradas durante todo este processo e, principalmente, por todo o apoio dado na elaboração deste documento e pelas suas palavras de consolo e amizade.

Também gostaria de agradecer aos docentes supervisores de estágio, Mestre Ana Cristina Sequeira e Doutor Adolfo Fialho, pela orientação, disponibilidade, compreensão e incentivo face ao estágio pedagógico, bem como pelas suas palavras de amizade ao longo deste percurso.

Aos docentes cooperantes, Educadora Elisabete Bettencourt e Professora Maria Piedade Rebelo, pelo modo como me receberam nas suas salas e pelo apoio prestado durante todo o estágio.

A todos os docentes da Universidade dos Açores, em particular, ao coordenador de mestrado, Doutor Emanuel Oliveira Medeiros, um sincero agradecimento pelo apoio e disponibilidade prestados neste processo académico.

Agradeço também a todas as crianças com quem já me cruzei ao longo da vida, especialmente, ao grupo de crianças do pré-escolar da EB1/JI de São Roque e aos alunos do 4.º ano de escolaridade, da turma C, da EB1/JI de Matriz, pelo carinho, amizade e por todos os momentos que passámos juntos.

Aos meus amigos e colegas que, presentes ou ausentes, me apoiaram nesta fase, nomeadamente, às minhas colegas de estágio, Marina Pacheco e Carolina Medeiros, pela colaboração e amizade.

Por fim, agradeço aos meus pais, Gabriel Raposo e Olga Raposo, e à minha irmã, Nicole Raposo, pois sem eles não seria possível a realização deste sonho. Obrigada pela compreensão, motivação, incentivo e amor, especialmente, ao longo desta fase da minha vida.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo destacar as potencialidades das atividades rítmicas expressivas (nomeadamente, da dança) no desenvolvimento global da criança.

Com a realização deste documento, pretendeu-se conhecer e desenvolver os contributos da expressão motora no desenvolvimento da criança nos contextos pré-escolar e escolar, nomeadamente das atividades rítmicas expressivas. Também se pretendeu analisar as potencialidades da dança, como um meio facilitador e motivador da aprendizagem efetuada pelas crianças.

Visto este trabalho ser de natureza teórico-prática, serão desenvolvidas questões relacionadas com a formação inicial de educadores/ professores e com as atividades rítmicas expressivas, bem como apresentados relatos de experiências de práticas – referentes à temática do relatório – e a sua análise reflexiva.

É de referir que os estágios, tanto no pré-escolar, como no 1.º ciclo do ensino básico, foram o começo do meu crescimento enquanto futura educadora/ professora. A temática que desenvolvi teve, como se pode verificar ao longo deste documento, resultados positivos para as crianças/ alunos e para mim, na medida em que o processo de ensino e aprendizagem foi desenvolvido de uma forma lúdica e motivadora, com dinâmicas de trabalho que captaram a atenção das crianças/ alunos.

Abstract

This internship report, developed under the Masters in Preschool Education and Teaching 1.st Cycle, aims to highlight the potential of expressive rhythmic activities (eg, dance) in the overall development of the child.

With the implementation of this document, we sought to understand and develop the contributions of motor expression in child development in contexts preschool and school, particularly the expressive rhythmic activities. We also wished to examine the potential of dance as a means of learning facilitator and motivator performed by children.

Since this work is theoretical-practical, will be developed issues with the initial training of educators/ teachers and the expressive rhythmic activities, and submitted reports of practical experiences – relating to the theme of the report – and its reflective analysis.

It should be noted that the stages in both the preschool, as in 1.st cycle of basic education, were the beginning of my growth as a future educator/ teacher. The theme that had developed, as can be seen throughout this document positive outcomes for children/ students and for me, in that the process of teaching and learning was developed in a playful and motivating, with dynamic job captured the attention of children/ students.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice de anexos	vi
Índice de quadros.....	vi
Índice de esquemas	vii
Lista de siglas utilizadas	vii
Introdução.....	1
Capítulo I – Apresentação do Estudo Temático.....	5
Introdução.....	5
1. Problemática do estudo e objetivos.....	5
2. Métodos e procedimentos do nosso estudo.....	8
2.1. Participantes no estudo	8
2.2. Desenho do estudo de investigação-ação e instrumentos de recolha de dados	10
2.3. Análise de conteúdo dos encontros reflexivos	14
Capítulo II – Revisão de Literatura.....	17
Introdução.....	17
1. A relevância do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico para o ensino.....	18
2. A formação no desempenho da profissão de educador/ professor	22
2.1. A formação do educador/ professor em contexto de estágio.....	25
2.1.1. Observação	28
2.1.2. Planificação e Intervenção	30
2.1.3. Avaliação	34
2.1.4. Reflexão	35
3. O potencial das atividades rítmicas expressivas na aprendizagem	37
3.1. Educar pelas inteligências múltiplas	39
3.2. O movimento, a dança e a aprendizagem	43
3.3. As atividades rítmicas expressivas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.....	52
3.4. Propostas de atividades rítmicas expressivas.....	55
3.5. Aprender com as atividades rítmicas expressivas – o papel do educador/ professor na seleção de modelos de ensino e na interdisciplinaridade	58

Capítulo III – O Processo de Estágio Pedagógico	67
Introdução.....	67
1. Momentos do estágio pedagógico.....	70
2. O nosso estágio na educação pré-escolar.....	72
2.1. Caraterização do meio	72
2.2. Caraterização do jardim de infância.....	73
2.3. Organização do espaço	73
2.4. Caraterização do grupo de crianças	74
2.5. Organização das atividades – as rotinas.....	76
2.6. Apresentação da organização das atividades curriculares planificadas e implementadas	76
2.7. Relato e análise reflexiva das práticas pedagógicas selecionadas.....	80
2.8. Análise comentada do encontro reflexivo entre a estagiária e a educadora cooperante...	86
3. O nosso estágio no 1.º ciclo do ensino básico.....	90
3.1. Caraterização do meio	90
3.2. Caraterização da escola.....	91
3.3. Organização do espaço	92
3.4. Caraterização do grupo de alunos	92
3.5. Organização das atividades – os horários	95
3.6. Apresentação da organização das atividades curriculares planificadas e implementadas	96
3.7. Relato e análise reflexiva das práticas pedagógicas selecionadas.....	98
3.8. Análise comentada do encontro reflexivo entre a estagiária e a professora cooperante.	105
Capítulo IV – Considerações Finais	109
1. Conclusões.....	109
2. Limitações do relatório de estágio	112
3. Implicações/ propostas.....	113
Bibliografia.....	114

Índice de anexos

- I** – Encontro reflexivo com a educadora de infância cooperante
- II** – Encontro reflexivo com a professora do 1.º ciclo do ensino básico cooperante
- III** – Exemplo de uma grelha de observação
- IV** – Projeto Formativo Individual
- V** – Planificação do pré-escolar
- VI** – Planificação do 1.º ciclo do ensino básico
- VII** – Quadro Va das atividades planificadas e implementadas na prática pedagógica do pré-escolar
- VIII** – Planta da sala de aula
- IX** – Grelha de observação
- X** – Quadro Xa das atividades planificadas e implementadas na prática pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico
- XI** – Música “Pumped Up Kicks”
- XII** – Montagem de músicas para a coreografia

Índice de quadros

- A** – Desenho do estudo de investigação-ação
- B** – Análise de conteúdo dos encontros reflexivos implementados
- C** – Atividade rítmica expressiva: dança de roda “Sete Saltos”
- D** – Atividade rítmica expressiva: cantiga de roda “Machadinha”
- E** – Atividades planificadas e implementadas na prática pedagógica do pré-escolar
- F** – Atividades rítmicas expressivas planificadas e implementadas na prática pedagógica do pré-escolar
- G** – Apreciação global das metas atingidas no jogo
- H** – Apreciação global das metas atingidas na coreografia
- I** – Sinopse do encontro reflexivo com a educadora do grupo
- J** – Atividades planificadas e implementadas no 1.º ciclo do ensino básico
- K** – Atividades rítmicas expressivas planificadas e implementadas na prática pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico
- L** – Apreciação global das metas atingidas no jogo
- M** – Apreciação global das metas atingidas no jogo
- N** – Sinopse do encontro reflexivo com a professora da turma

Índice de esquemas

A – Atividades rítmicas expressivas

Lista de siglas utilizadas

et al. – e outros

Ibidem – Mesmo autor ou mesma obra

p – Página

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PAA – Plano Anual de Atividades

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

s/d – Sem data

ATL – Atividades de tempos livres

NEE – Necessidades educativas especiais

PF – Projeto Formativo

RE – Rítmicas expressivas

Introdução

No âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a elaboração deste relatório de estágio.

De acordo com o regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores, na alínea i) do artigo 2.º, “o relatório de estágio deverá contemplar a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”.

Este relatório de estágio envolve as ações no âmbito da prática pedagógica, nos contextos pré-escolar e escolar. Relativamente ao pré-escolar, o estágio foi realizado na EB1/JI de São Roque – Canada das Maricas, em dias alternados de intervenção entre 5 de março e 25 de maio de 2012, com crianças de idades compreendidas entre os 4-7 anos. No que diz respeito ao 1.º ciclo do ensino básico, o estágio foi realizado na EB1/JI de Matriz, em dias alternados de intervenção entre 1 de outubro e 28 de novembro de 2012, com a turma C do 4.º ano de escolaridade. Neste sentido, as principais referências foram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, bem como o Regulamento de Estágio da 3.ª Edição do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio pedagógico é de extrema importância e, segundo Caires (2001), “como em qualquer outra experiência em que, pela primeira vez, se tem contacto com uma nova realidade, são vários os desafios e dificuldades com que o indivíduo se debate. O estágio não é, pois, excepção” (p. 48). Neste sentido, é fundamental “explorar o modo como é experienciada a adaptação do aluno ao seu novo contexto de trabalho – a sua instituição de estágio (...)” (Ibidem, p. 48).

É de referir que, durante os estágios pedagógicos, os procedimentos envolvidos foram a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação e a reflexão. Ao longo deste relatório, estes procedimentos serão confrontados com literatura da especialidade, bem como sistematizados, em que serão dadas a compreender situações evidenciadas através dos dados das práticas pedagógicas e da recolha de testemunhos realizada junto da educadora/ professora cooperantes.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “(...) constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 13).

Neste sentido, estas orientações pretendem promover um melhoramento da qualidade da educação. Para isto, estão contempladas as seguintes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação. Nesta última área, estão desenvolvidos os seguintes domínios: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Expressões – Motora, Dramática, Plástica e Musical. A Dança encontra-se inserida na Expressão Motora.

Segundo a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2006), os programas desta vertente “(...) implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem **activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p. 23).

Sendo assim, a Organização Curricular no Programa do Ensino Básico – 1.º Ciclo pretende promover a formação individual de cada aluno e, para isto, apresenta as seguintes áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Esta última área subdivide-se nas seguintes: Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica e Visual.

Visto que este mestrado possibilita a habilitação para a docência no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, foi desenvolvida uma temática que abrange estes dois níveis de ensino, sendo esta a aprendizagem através de atividades rítmicas expressivas, nomeadamente da dança.

Nas palavras de Condessa (2006),

as experiências e vivências da criança, na relação *no e/ou pelo movimento*, resultam na consciencialização progressiva do seu “*corpo em acção*”, nas mais variadas situações de motricidade, ou seja, dos movimentos espontâneos – os que expressam sensações e ideias, aos movimentos codificados – os que reproduzem modelos de execução; e dos movimentos livres de sentido aos gestos simples, ou apresentados em sequências narrativas (p. 41).

Neste tipo de atividades – que envolvem o movimento corporal – é adotada uma metodologia ativa, em que a criança explora (numa fase inicial), livremente, o corpo para que, de seguida, consiga realizar movimentos sequenciais/ coreografados. Durante o estágio, estas atividades foram trabalhadas como meio de aprendizagem de diversas áreas de conteúdo. Neste sentido, o objetivo principal foi que as crianças/ alunos se exprimissem, através do corpo, adquirindo, de uma forma lúdica e motivadora, conteúdos de diferentes áreas. Nestas atividades, os participantes foram as crianças/ alunos, bem como as estagiárias e os principais instrumentos utilizados foram o leitor de CD's, alguns adereços (lenços, fatos de dança...) e o principal instrumento de trabalho – o próprio corpo.

Sendo dois dos principais objetivos pedagógicos da educação pré-escolar *“estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas”* e *“desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 15), houve a preocupação em estimular, na criança, aprendizagens diferenciadas através de diversos meios de expressão, como a dança.

As atividades rítmicas expressivas, nomeadamente a dança, apresentam-se integradas no bloco da expressão motora – na educação pré-escolar, e na educação e expressão físico-motora – no 1.º ciclo do ensino básico.

Relativamente à organização do presente documento, este divide-se em quatro capítulos: I – apresentação do estudo temático; II – revisão de literatura; III – o processo de estágio pedagógico e IV – considerações finais.

No que diz respeito ao primeiro capítulo, este integra a problemática do estudo e os objetivos específicos da temática, bem como os métodos e procedimentos envolvidos.

Do segundo capítulo faz parte um enquadramento teórico que fundamenta não só aspetos importantes para o estágio, como também a relevância do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico para o ensino; a formação no desempenho da profissão de educador/ professor, nomeadamente a formação do educador/ professor em contexto de estágio (competências de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão) e, por fim, o potencial das atividades rítmicas expressivas na aprendizagem, onde serão abordados diversos tópicos essenciais, como: as inteligências

múltiplas; o movimento, a dança e a aprendizagem; as atividades rítmicas expressivas, o seu ensino na educação básica e a interdisciplinaridade.

No terceiro capítulo estão inseridos os momentos do estágio pedagógico, as caracterizações dos meios, das escolas, das crianças/ alunos, a organização do espaço e das atividades, bem como o relato e a análise reflexiva de algumas práticas pedagógicas relacionadas com a temática do relatório de estágio. Por fim, para comprovar a pesquisa realizada na temática e com impacto na nossa prática pedagógica, serão analisados dois encontros reflexivos com a educadora e professora cooperantes das escolas.

Do último capítulo, farão parte as conclusões, as limitações do relatório de estágio e as implicações das nossas propostas.

Capítulo I – Apresentação do Estudo Temático

Introdução

De forma a cumprir os processos metodológicos necessários a este estudo, faremos, neste primeiro capítulo, referência à problemática e objetivos do mesmo, bem como aos métodos e procedimentos referentes ao estudo da nossa temática do relatório.

Segundo Altet (2000), as investigações situam-se na “(...) construção de conceitos pedagógicos para, a partir de uma problemática centrada no pedagogo, tentar compreender o processo ensino-aprendizagem” (p. 24). Neste sentido, foi elaborada uma problemática do estudo para, a partir desta, serem percebidas algumas situações pedagógicas estudadas.

Nesta linha de pensamento, a investigação é o “produto dos saberes sobre a acção, saberes da prática que permitem uma leitura, saberes-instrumentos de diagnóstico das práticas efectivas, através da *análise*” (Ibidem, p. 31). Ou seja, investigar é estudar a ação, sendo que esta deve ser, devidamente, analisada, como será demonstrado ao longo deste capítulo.

1. Problemática do estudo e objetivos

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), a problemática de um estudo “é uma maneira de interrogar os fenómenos estudados” (p. 89), como também “(...) constitui efectivamente o princípio de orientação teórica da investigação, cujas linhas de força define. Dá à investigação a sua coerência e potencial de descoberta. Permite estruturar as análises sem as encerrar num ponto de vista rígido” (Ibidem, p. 100).

Ainda nas palavras destes autores, “a problematização consistirá então em formular o seu projecto de investigação, articulando duas dimensões que se constituem mutuamente nele: uma perspectiva teórica e um objecto de investigação concreto, ou ainda, indissociavelmente, um olhar e o objecto desse olhar” (p. 101).

Neste sentido,

conceber uma problemática é igualmente explicitar o quadro conceptual da sua investigação, quer dizer, descrever o quadro teórico em que se inscreve a metodologia pessoal do investigador, precisar os conceitos fundamentais e as

relações que eles têm entre si, construir um sistema conceptual adaptado ao objecto da investigação (Ibidem, p. 101).

Ou seja, a problemática é vista como o instrumento principal da investigação, sendo este do interesse pessoal do investigador.

Na perspetiva de Altet (2000), “a problemática contemporânea da investigação sobre o ensino preocupa-se com a articulação do processo ensino-aprendizagem numa dada situação, num contexto: uma sala de aula” (p. 37). Ainda nesta linha de pensamento, “(...) se o ensino é, acima de tudo, uma *prática relacional*, esta prática situa-se sempre numa *situação particular*, em *condições singulares* e num *contexto específico*” (Ibidem, p. 37).

No âmbito deste estudo, a problemática será: trabalhar as atividades rítmicas expressivas, de modo a que as crianças/ alunos tenham “(...) oportunidades para expressar sentimentos, experiências e ideias à sua própria maneira através do movimento (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 640).

Neste sentido, a incidência do estudo foi a componente de intervenção-ação realizada na intervenção aquando da prática pedagógica do nosso estágio, sendo que esta foi reforçada com os encontros reflexivos realizados com a educadora e com a professora cooperantes das escolas. Foi, portanto, uma investigação-ação baseada num estudo qualitativo, sendo que este foi assente em observações e reflexões. Assim, e segundo Bogdan & Biklen (1982), citados por Lüdke & André (1986), o estudo qualitativo tem cinco características essenciais, sendo estas as seguintes:

- ✓ “*A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*” (p. 11). Assim, o pesquisador tem um contato direto com o ambiente e com a situação que está a ser investigada (Ibidem, p. 11).
- ✓ “*Os dados coletados são predominantemente descritivos*” (Ibidem, p. 12). Ou seja, o material que advém destas investigações é baseado em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, abrangendo também transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias e outros documentos (Ibidem, p. 12).
- ✓ “*A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto*” (Ibidem, p. 12). Deste modo, o pesquisador tem como principal interesse estudar um determinado problema durante todo o processo, nas próprias atividades e na vida quotidiana dos intervenientes (Ibidem, p. 12).

✓ “O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (Ibidem, p. 12). Ou seja, é importante saber as perspectivas e os pontos de vista dos participantes (Ibidem, p. 12).

✓ “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (Ibidem, p. 13). Sendo assim, no desenvolvimento do estudo há, inicialmente, focos de interesse muito amplos que, durante o desenvolvimento do processo, se tornam mais específicos (Ibidem, p. 13).

De acordo com esta problemática, os objetivos do estudo foram perceber a importância das atividades rítmicas expressivas nos contextos pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, bem como compreender de que forma estas podem ser exploradas nas salas de atividades/ aulas.

Os objetivos da temática deste relatório foram os seguintes:

- ✓ Compreender as potencialidades lúdicas e pedagógicas das atividades rítmicas expressivas, nos contextos da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- ✓ Perceber as dificuldades encontradas – pela estagiária e por educadores/ professores – na exploração de atividades rítmicas expressivas;
- ✓ Explorar as potencialidades interdisciplinares das Expressões Artísticas com as diferentes áreas curriculares reunidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e na Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo;
- ✓ Compreender as percepções das crianças nas atividades que envolvam o ritmo e a expressividade corporal;
- ✓ Avaliar as atitudes das crianças em relação a atividades que envolvam o trabalho do ritmo, do movimento expressivo e da dança;
- ✓ Fomentar a curiosidade, a tomada de consciência e a responsabilidade pelo ritmo, pelo movimento expressivo e pela dança;
- ✓ Explorar o sentido rítmico das crianças/ alunos;
- ✓ Explorar a dança nas crianças do sexo feminino e masculino, percebendo os seus impactos em ambos os sexos;
- ✓ Realizar uma coreografia para apresentação na festa de Natal na escola;
- ✓ Auxiliar na qualidade de vida das crianças/ alunos, tornando-as pessoas integradas consigo mesmo e com os outros.

2. Métodos e procedimentos do nosso estudo

Neste segmento serão abordados os métodos e os procedimentos que foram efetuados neste estudo, envolvendo duas partes:

- ✓ a intervenção-ação realizada durante o estágio;
- ✓ os encontros reflexivos realizados após a intervenção-ação.

Sendo assim, serão abordados os seguintes tópicos: participantes no estudo, desenho do estudo, instrumentos de recolha de dados e análise de conteúdo dos encontros reflexivos realizados.

2.1. Participantes no estudo

Na sequência das reflexões partilhadas por Quivy & Campenhoudt (1998), ao total “(...) das “unidades” constitutivas do conjunto considerado, chama-se “população”, podendo este termo designar tanto um conjunto de pessoas como de organizações ou de objectos de qualquer natureza” (p. 159). Neste caso, a população é constituída pelas crianças do pré-escolar e pelos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, bem como pelos educadores de infância e pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico das duas escolas onde foram realizados os estágios pedagógicos.

O nosso estudo – com características de estudo de caso – foi realizado a uma amostra da população referente aos participantes no nosso estágio. Segundo Lüdke & André (1986), “o estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico (...) ou complexo e abstrato (...)” (p. 17). Neste sentido, “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (Ibidem, p. 17). É de referir que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher os estudos de caso” (Ibidem, p. 17).

Ainda nas palavras destes mesmos autores, o estudo de caso tem sete caraterísticas particulares, sendo estas:

- ✓ “*Os estudos de caso visam à descoberta*” (Ibidem, p. 18). Ou seja, o investigador está sempre atento a novas descobertas que possam ser realizadas durante o estudo (Ibidem, p. 18).
- ✓ “*Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”*” (Ibidem, p. 18). Sendo assim, é importante ter em conta o contexto em que se insere o estudo, de modo a compreender melhor todas as suas caraterísticas (Ibidem, p. 18).

- ✓ “*Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*” (Ibidem, p. 19). Neste sentido, o investigador dá importância a todas as dimensões do estudo, de modo a torná-lo o mais completo possível (Ibidem, p. 19).
- ✓ “*Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação*” (Ibidem, p. 19). Ou seja, o investigador utiliza diversos dados de modo a “(...) cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (Ibidem, p. 19).
- ✓ “*Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*” (Ibidem, p. 19). Sendo assim, o investigador vai abordando – durante o estudo – as suas experiências, de modo a que o usuário possa fazer as suas próprias “generalizações naturalísticas” (Ibidem, p. 19).
- ✓ “*Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*” (Ibidem, p. 20). Neste sentido, são tidos em conta os pontos de vista dos usuários, bem como os do próprio investigador (Ibidem, p. 20).
- ✓ “*Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa*” (Ibidem, p. 20). Ou seja, nos estudos de caso é utilizada uma linguagem compreensível pelos leitores, bem como podem ser utilizadas diversas estratégias para a apresentação do estudo: dramatizações, desenhos, fotografias, discussões, entre outras (Ibidem, p. 20).

Para este pequeno estudo, incluímos a estagiária (em momento de formação), o grupo do pré-escolar, a turma do 1.º ciclo do ensino básico e as respetivas educadora e professora cooperantes.

O grupo do pré-escolar era constituído por dezoito crianças com idades compreendidas, em média, entre os 4 e os 7 anos (havia apenas três crianças com 4 anos e uma com 7).

A turma do 1.º ciclo do ensino básico era a turma C do 4.º ano de escolaridade, sendo esta constituída por vinte e um alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

A educadora de infância e a professora do 1.º ciclo do ensino básico escolhidas para este estudo foram as cooperantes das escolas onde decorreram os estágios nos contextos do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

A educadora de infância cooperante (E1) nasceu em 1972 e o seu local de trabalho era na EB1/JI de São Roque – Canada das Maricas. Tem dezanove anos de serviço e o grupo de crianças com quem trabalha, atualmente, tem idades compreendidas entre os 3-4 anos.

A professora do 1.º ciclo do ensino básico cooperante (E2) nasceu em 1957 e o seu local de trabalho era na EB1/JI de Matriz. Tem vinte e nove anos de serviço e a turma com quem trabalha é a mesma onde foi desenvolvido o estágio pedagógico, já mencionada acima.

2.2. Desenho do estudo de investigação-ação e instrumentos de recolha de dados

O nosso estudo, realizado em dois momentos referentes à intervenção na prática pedagógica, pode-se representar na seguinte estrutura:

Quadro A – Desenho do estudo de investigação-ação

	Preparação e Intervenção	Análise da Intervenção	Observação	Encontros Reflexivos
Pré-Escolar	4 Sessões	2 Sessões com recurso a atividades RE	Grupo 2 Crianças	1 Momento
1.º Ciclo	5 Sessões	2 Sessões de atividades RE	Turma 2 Alunos	1 Momento

Como podemos constatar, para este estudo, foram realizadas nove intervenções nos dois contextos (pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico), onde foram implementadas diversas situações pedagógicas relacionadas com a temática deste relatório.

É importante fazer uma exploração acerca de dois conceitos fundamentais: **situações pedagógicas e reflexões** acerca das mesmas.

Nas palavras de Altet (2000), as situações pedagógicas são constituídas por:

- *as circunstâncias*: matéria ensinada, composição da turma: número de alunos, organização do horário escolar, turma com exame final ou não;

- *as situações de aprendizagem*: tipos de actividades, tarefas pedidas aos alunos: situações-consumo ou situações-problema, com obstáculos, rupturas a realizar;
- *as condições organizacionais*: modos de organização da vida da turma e do trabalho (grupo homogéneo ou grupo diferenciado), modos de comunicação, modos de realização das tarefas, modos de gestão das condições de aprendizagem, material (variáveis decisórias dependentes das escolhas e decisões “pré-activas e interactivas” dos professores, dos recursos e das limitações) (pp. 111-112).

Neste sentido, podemos averiguar que as situações pedagógicas são compostas por inúmeras realidades, todas elas envolventes da sala em questão, como é o caso dos conteúdos dados, das crianças/ alunos, da forma como são executados os trabalhos e dos materiais utilizados.

É de referir que as minhas intervenções foram devidamente planeadas, com a ajuda dos docentes cooperantes das escolas e da Universidade. As actividades realizadas tiveram como principal objetivo a aquisição de conteúdos, pelas crianças/ alunos, de várias áreas, através da exploração do corpo, sendo que as crianças aprendiam deslocando-se no espaço e criando os seus próprios movimentos, ou seja, era utilizada uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, em que as crianças aprendiam fazendo.

Ainda segundo Altet (2000), a reflexão pedagógica é baseada “(...) nos contributos das investigações pedagógicas, investigações sobre o acto educativo, investigações que tentam dar conta das diferentes variáveis que intervêm no processo ensino-aprendizagem” (p. 19). Ou seja, a reflexão das práticas pedagógicas resulta das investigações que possam ser feitas nesta área.

Assim sendo, a observação e a análise de práticas pedagógicas permitem ao formando:

- tomar consciência do que representam realmente as suas acções e dos efeitos que os seus actos têm nos alunos;
- ter uma distanciação teorizante sobre determinadas práticas clássicas já suas conhecidas (por exemplo, sobre o método interrogativo e a sua própria prática);
- repensar a sua acção;
- conseguir passar de uma prática intuitiva a uma prática reflexiva e desenvolver progressivamente competências profissionais mais centradas no aprendente (Ibidem, p. 118).

Pode-se, portanto, verificar que a análise das práticas pedagógicas tem variados contributos, como por exemplo, saber de que modo as nossas ações influenciam o comportamento das crianças/ alunos e avaliar essas mesmas ações.

É de referir que

para ajudar um professor a tornar-se um profissional da interacção e da tomada de decisões interactivas adaptadas aos aprendentes, será necessário, antes de tudo, desenvolver, a partir de análises de situações variadas e de estudos de caso, a sua *reflexão sobre a acção*, a fim de o tornar progressivamente capaz de realizar uma *reflexão na acção* que tenha em conta a *lógica complexa da situação* (Ibidem, p. 172).

Ou seja, é importante que o professor tenha uma componente reflexiva, de modo a observar e analisar as situações pedagógicas da sua sala, analisando, assim, a sua própria acção.

Tal como defendem Quivy & Campenhoudt (1998), a recolha dos dados consiste em “(...) reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (p. 183).

Para isto, é necessário construir e implementar instrumentos viáveis, ou seja, “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter-se uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida” (Ibidem, p. 184).

Ainda na linha de pensamento destes autores, “(...) a escolha do instrumento de observação e a recolha dos dados devem inscrever-se no conjunto dos objectivos e do dispositivo metodológico da investigação” (p. 184). Sendo assim, “(...) as perguntas que constituem o instrumento de observação determinam o tipo de informação que obteremos e o uso que dela poderemos fazer na análise dos dados” (Ibidem, p. 185). Pode-se dizer, portanto, que o tipo de questões colocadas são fundamentais para a informação que, posteriormente, é analisada.

Como refere Altet (2000),

ao construir instrumentos conceptuais para interpretar as práticas e as situações, ao racionalizar saberes pedagógicos, que se tornam saberes da prática, a investigação permite a mediação entre a lógica das práticas da formação e a lógica dos discursos constituídos do ensino (pp. 31-32).

Neste sentido, foi construído um guião que orientou os encontros reflexivos.

Guião dos encontros reflexivos

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Profissão: _____

Local de trabalho: _____

Anos de serviço: _____

Idades do grupo de crianças/ alunos com quem trabalha: _____

1. Trabalha ou já trabalhou as atividades rítmicas expressivas na sua sala?

- 1.1. Que estratégias utilizou e quais as atividades desenvolvidas neste âmbito?
- 1.2. Qual foi o impacto nas crianças/ alunos?
- 1.3. Encontrou limitações a este nível? Quais?

2. Acha que é importante trabalhar as atividades rítmicas expressivas, nomeadamente a dança, como um meio de aprendizagem nas diferentes unidades curriculares?

- 2.1. Na sua opinião, que tipo de benefícios a dança fornece às crianças/ alunos?
- 2.2. Acha que a atividade corporal expressiva interfere no sucesso escolar das crianças/ alunos?
Em que medida?
- 2.3. Que tipo de competências podem ser desenvolvidas através da dança?

3. Na sua opinião, as atividades rítmicas expressivas – desenvolvidas em contexto de estágio – foram importantes para as crianças/ alunos? Em que medida?

4. Em relação a esta atividade (aqui será mostrado o vídeo da mesma), desenvolvida no estágio, quais os contributos que teve? Saliente o seu impacto no comportamento de um ou dois alunos.

Foram realizados dois encontros reflexivos – de modo a reforçar este mesmo estudo – um com a educadora de infância cooperante (**Anexo I**) e, outro, com a professora do 1.º ciclo do ensino básico cooperante (**Anexo II**). Estes encontros foram compostos por perguntas (realizadas pela estagiária) e por respostas dadas pela educadora e pela professora, havendo, simultaneamente, uma análise/ reflexão de práticas – associadas a atividades rítmicas expressivas – efetuadas por elas, bem como das práticas pedagógicas das estagiárias que estiveram nas suas salas.

Os instrumentos de observação e avaliação utilizados foram ainda as grelhas com descritores e indicadores de desempenho (exemplo de uma grelha de observação – **Anexo III**), bem como metas de aprendizagem; fotografias e vídeos.

Em forma de conclusão deste segmento, é de referir que actualmente, pretende-se que a formação dos professores seja profissional e pessoal, permanente, integrativa, construtivista, centrada na análise, que seja auto-formação e, ao mesmo tempo, co-formação. É este tipo de formação que pode desenvolver as competências profissionais necessárias aos professores, para que estes possam desempenhar os seus novos papéis baseados na atenção, na observação, no diálogo, na disponibilidade, na flexibilidade, na adaptabilidade e na auto-regulação (Ibidem, p. 180).

2.3. Análise de conteúdo dos encontros reflexivos

O tratamento dos dados, referente aos encontros reflexivos com as cooperantes, foi realizado através de uma análise de conteúdo que, como referem Quivy & Campenhoudt (1998), nesta, “a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do “discurso” e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento” (p. 226). Sendo assim, o conteúdo do discurso das cooperantes, bem como o modo como o articularam, foram importantes para o conhecimento elaborado, posteriormente, acerca da temática em estudo.

Neste sentido, os métodos de análise de conteúdo permitem ao investigador “(...) elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Ibidem, p. 226). Assim, é importante que o investigador não interprete a informação com base nas suas crenças pessoais.

A análise de conteúdo “(...) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Ibidem, p. 227).

Neste segmento, será apresentado um quadro com a análise dos encontros reflexivos, que contém a problemática e as suas categorias principais.

Quadro B – Análise de conteúdo dos encontros reflexivos implementados

Problemática	Categorias (8)
Trabalhar as atividades rítmicas expressivas, de modo a que as crianças/ alunos tenham “(...) oportunidades para expressar sentimentos, experiências e ideias à sua própria maneira através do movimento (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 640).	1 – Atividades rítmicas expressivas desenvolvidas (estratégias) Exemplos: E1 – “(...) aulas de expressão físico-motora também com música, com intenção de trabalhar mesmo o ritmo (...)” E2 – “(...) dramatizações (...)”
	2 – Impacto das atividades rítmicas expressivas nas crianças/ alunos Exemplos: E1 – “(...) extremamente positivo, as crianças... agrada-lhes muito este tipo de atividades, reagem muito bem... conseguem, muitas vezes, expressar determinadas coisas que não conseguem noutras situações, conseguem ficar mais à vontade” E2 – “(...) foi positivo”
	3 – Limitações ao nível das atividades rítmicas expressivas Exemplos: E1 – “(...) às vezes há alguma falta de material que nós não temos mas, pronto, acabamos por... desenrascar, improvisar imediatamente” E2 – “(...) quando faço este tipo de trabalho não, porque eles aderem muito a esta parte lúdica (...) faz-se muito a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares e as expressivas, não é? Eles gostam muito, aderem muito facilmente”
	4 – Importância das atividades rítmicas expressivas (dança) como um meio de aprendizagem nas diferentes unidades curriculares Exemplos: E1 – “(...) eu acho que as atividades rítmicas e expressivas... são transversais ... a todas as áreas de conteúdo...” E2 – “(...) as crianças (...) através destas atividades expressivas conseguem exteriorizar todos os seus anseios... conseguem perceber melhor o mundo também que os rodeia não é?”
	5 – Benefícios da dança para as crianças/ alunos Exemplos: E1 – “(...) ajuda a criança a desinibir-se (...)” E2 – “(...) a criança (...) movimenta-se bastante não é? E... elas assim, têm a consciencialização do seu corpo e também promove a sua formação intelectual, cultural e social”

	6 – Impacto da atividade corporal expressiva no sucesso escolar das crianças/ alunos Exemplos: E1 – “(...) ajuda, muitas vezes, na aquisição de determinados conteúdos que, de outra forma, é mais difícil” E2 – “Penso que sim, principalmente aqueles alunos que têm maiores dificuldades (...) de concentração e mais problemas, normalmente, são crianças que a nível de... corporal eles têm um maior domínio e eles sentem-se valorizados nesse tipo de atividade”
	7 – Competências desenvolvidas, nas crianças/ alunos, através da dança Exemplos: E1 – “(...) são todas as relacionadas com a área da expressão motora... e todas as outras que lhe são transversais” E2 – “Acho que é qualquer uma... de qualquer área... desde a língua portuguesa, matemática... aliás tu tiveste a trabalhar a matemática (...)”
	8 – Importância das atividades rítmicas expressivas desenvolvidas em contexto de estágio Exemplos: E1 – “(...) eles aderiram muito bem, gostaram muito, expressaram-se muito bem, aprenderam, rapidamente, o que se lhe pedia, os passos, o ritmo (...)” E2 – ““Acho que foram bastante e que eles vão ficar marcados pela vida inteira (...)”

Capítulo II – Revisão de Literatura

Introdução

Ao longo deste capítulo será realizada, numa primeira parte, uma análise sobre a relevância para o ensino do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, recorrendo a alguma bibliografia de referência.

Numa segunda parte será realizada uma exploração acerca da formação no desempenho da profissão de educador/ professor e da formação do educador/ professor em contexto de estágio, bem como da importância do desenvolvimento das suas competências de observação, planificação e avaliação, assim como, de reflexão. Estes saberes, inseridos no contexto de estágio, são promotores da formação inicial do educador/ professor, sendo, portanto, de extrema importância, de modo a que estes profissionais possam responder às exigências que o currículo atual apresenta.

Na terceira parte do capítulo será feita uma abordagem, também ela cruzada com literatura da especialidade, acerca da temática de aprofundamento do relatório, ou seja, o potencial das atividades rítmicas expressivas na aprendizagem da criança. Este tipo de atividades tem como ferramenta principal o corpo que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “(...) constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 58). Neste sentido, serão explorados temas como as inteligências múltiplas (nomeadamente, a inteligência corporal/ cinestésica); o movimento, a dança e a aprendizagem e as atividades rítmicas expressivas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

De seguida, serão também evidenciadas algumas propostas de atividades rítmicas expressivas, sendo estas de extrema importância para a vida da criança, na medida em que, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “o ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical” (p. 59) ou também, como refere a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2006), “certas áreas são especificadas com maior abertura do que outras, quando os professores podem optar por uma variedade de alternativas para obter efeitos idênticos (...) ou quando factores subjectivos, como a expressividade, são essenciais (é o caso das

Actividades Rítmicas Expressivas)” (pp. 36-37). Neste sentido, pode-se dizer que estas atividades estimulam e desenvolvem a expressividade da criança e, por isso, têm uma especial importância quando se trata dos primeiros anos da educação básica.

Por fim, será explorada a aprendizagem recorrendo às atividades rítmicas expressivas, referenciando o papel do educador/ professor na seleção dos melhores modelos de ensino e na promoção da interdisciplinaridade. Neste sentido, serão abordados dois modelos de intervenção na educação básica, sendo estes o High/Scope (pré-escolar) e a aprendizagem construtivista ou construtivismo (1.º ciclo do ensino básico). Estes serão interligados às atividades rítmicas expressivas, ou seja, será feita uma pequena abordagem aos pressupostos principais de cada modelo, referindo-se o modo como este tipo de atividades (rítmicas expressivas) se pode efetuar através destes modelos pedagógicos.

1. A relevância do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico para o ensino

Educador e professor “(...) não evocam exactamente a mesma função (...)” mas ambos “(...) designam uma prática que consiste em fazer aprender condições, dispositivos e situações didácticas, em favor de uma relação pedagógica com os “aprendentes” potenciais e, em geral, no quadro de uma ou mais comunidades educativas”

(Perrenoud, 2002, p. 59).

Quando se fala na importância do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico para a educação/ ensino das crianças/ alunos, existem alguns conceitos que são importantes aprofundar, como: a sociedade em mudança; as funções da escola e do educador/ professor; a formação ao longo de toda a vida e a Filosofia, que se encontra associada a todos estes conceitos de educação. Neste sentido, serão, de seguida, exploradas estas questões, remetendo, assim, para a relevância do profissional de educação.

Nas palavras de Delors (1998),

num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como económica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; sendo claras manifestações da liberdade humana

elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais (p. 86).

Ou seja, nesta sociedade, que se encontra em constante transformação, é fundamental que a imaginação e a criatividade das crianças sejam estimuladas.

Nesta ordem de ideias, Perrenoud (2002), acrescenta que, no século XX, a escola sofreu um desenvolvimento “(...) no sentido da integração e, portanto, da coexistência pacífica, nos mesmos bancos, de crianças ou adolescentes de todas as classes sociais e comunidades confessionais e étnicas diferentes” (p. 14). Deste modo, houve, como já foi referido, uma mudança na sociedade e, para esta mudança, são necessárias, nas escolas, estratégias inovadoras.

Sendo assim, a escola tem como função “(...) adaptar as ciências, a arte, a filosofia, a história, a geografia, a educação para a cidadania ou a educação física à *visão do mundo* da comunidade em que ela se enraizaria (...)” (Ibidem, p. 13).

Pode-se, portanto, dizer que a comunidade envolvente à escola é de extrema importância, na medida em que “se se pretender que a Escola se torne numa *organização aprendente*, será desejável que essa aprendizagem foque também os seus funcionamentos colectivos e institucionais e se alimente de trabalhos sobre a comunicação, a negociação, a decisão e a inovação (...)” (Ibidem, pp. 51-52).

Ainda nesta linha de pensamento, Medeiros (2005), acrescenta que o sistema escolar e educativo, em geral, deve concretizar modos, meios e formas de as crianças, os jovens e os adultos desenvolverem capacidades de se educarem para a própria mudança, com tudo o que esta finalidade educativa significa em termos de mobilidade e de flexibilidade (p. 29).

Ou seja, é fundamental que o ser humano se adapte às evoluções, evoluindo também com elas e desenvolvendo-se a si mesmo.

Neste sentido de evolução, o conhecimento do educador/ professor é de extrema importância, sendo que, nas palavras de Perrenoud (2002), “o conhecimento profissional é um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* – e este *mais* é essencial – a sua mobilização numa determinada acção educativa” (p. 9). Deste modo, o educador/ professor deve ter, além das competências pedagógicas, um conjunto de capacidades – enquanto pessoa – o que nos remete para as suas atitudes e para a capacidade de desenvolver atitudes nas crianças/ alunos.

A corroborar esta ideia, Delors (1998) defende que “os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo” (p.

131). Neste sentido, estes profissionais “devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (Ibidem, p. 131).

Ou seja, o papel do educador/ professor é ajudar as crianças/ alunos a desenvolverem as suas próprias personalidades e, simultaneamente, estimular o sentido de independência e interesse perante o desenvolvimento da educação.

Sendo assim,

a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Ibidem, p. 77).

Ou seja, a educação deve desenvolver a pessoa a todos os níveis. E, Delors concorda com esta afirmação quando diz que

a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Ibidem, pp. 85-86).

Como podemos verificar, a educação é fundamental, não só ao nível das competências pedagógicas adquiridas, como também, das competências pessoais e sociais que o indivíduo vai adquirindo ao longo da sua vida, de modo a poder tomar decisões e agir, ativamente, respeitando os seus valores e as suas crenças.

Temo-nos vindo a referir às funções da escola nesta época de mudança, mas também é importante referir as do educador/ professor para a melhoria da educação.

Sendo assim, Perrenoud (2002), defende que os docentes devem ter em atenção os objetivos da sua formação, a adoção de um código de ética, bem como os saberes (saber-fazer, raciocinar, intervir e usar as tecnologias) (p. 60).

Ou seja,

apostar no desenvolvimento de saberes partilhados, na construção de competências profissionais mais concisas, na prática reflexiva, no trabalho sobre a ética e as finalidades é também ser coerente com os paradigmas que pretendem orientar o desenvolvimento da educação escolar: sócio-construtivismo, educação para a cidadania, tomada de consciência da relação com o saber, formação de competências, autonomização do sujeito, etc. (Ibidem, p. 77).

Na opinião de Delors (1998), a formação de professores – inicial e contínua – deve desenvolver as competências “(...) de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades” (p. 139). Ou seja, os educadores e professores devem ter um desenvolvimento global (ao nível pedagógico, ético e sentimental) bem estruturado, de forma a que possam promover este desenvolvimento em cada criança, de um modo saudável.

Quando se fala nas competências do educador/ professor, é de referir também esta formação/ educação ao longo de toda a vida.

Nas palavras de Delors (1998),

o conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se dum outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos (p. 101).

Aqui, verifica-se a importância que é dada às vocações/ talentos das crianças, sendo que estas predisposições devem ser valorizadas e desenvolvidas nas escolas, de modo a que cada criança tenha oportunidade de evoluir ao nível dos seus interesses e motivações pessoais.

É de referir que estes desenvolvimentos não ocorrem sem um grau de comunicação, inovação, pesquisa e questionamento das realidades. Estes conceitos devem ser valorizados na educação e relacionam-se com a Filosofia, sendo, portanto, esta, fundamental para a educação e para o ensino. Um autor que se debruçou sobre esta temática foi Medeiros (2005), afirmando que “(...) o fundo mais profundo da educação é de carácter filosófico” (p. 260). Neste sentido,

interrogar filosoficamente a educação implica também conhecer os universos de sentido e de inteligibilidade que se constroem nas várias fases da vida. Cabe ao educador e ao professor conhecer e promover qualitativamente o

desenvolvimento integral do educando, partindo da riqueza das suas experiências de crescimento. Se não houver uma descentração pedagógica da parte do educador e do professor, não há verdadeira comunicação e crescimento educativo (Ibidem, p. 260).

Ou seja, aqui verifica-se, novamente, a importância do educador/ professor em auxiliar no desenvolvimento global das crianças, partindo das suas experiências pessoais e sabendo comunicar sobre todos os aspetos da vida, não apenas sobre os pedagógicos.

Nesta linha de pensamento,

a Filosofia deve dar – ela própria – um contributo de primeira linha no sentido da inovação, da pesquisa, da construção do saber e do conhecimento, na procura da verdade e na formação integral dos alunos. Cabe à Filosofia da Educação interrogar a Escola de modo que esta seja uma instituição reflexiva e esteja em permanente interação com outros sectores da sociedade, suscitando temas e contribuindo para a compreensão e resolução dos problemas (Ibidem, p. 31).

Como forma de conclusão, pode-se dizer, portanto, que a ação educativa não existe sem uma atitude filosófica, na medida em que “o acto educativo, para ser realizado de modo activo e consciente, exige uma atitude filosófica de aprendizagem e de questionamento” (Ibidem, p. 335). Sendo assim, “o acto educativo é, na sua essência, um acto filosófico no sentido em que procura despertar na pessoa, de modo consciente, um desenvolvimento integral de competências, capacidades, atitudes e valores num processo de educação ao longo da vida” (Ibidem, p. 397). Deste modo, não há educação sem desenvolvimento de competências, não há educação sem aprendizagem, não há educação sem ética, não há educação sem valores, não há educação sem comunicação, ou seja, não há educação sem Filosofia.

2. A formação no desempenho da profissão de educador/ professor

É fundamental mencionar e refletir sobre alguns aspetos relacionados com a formação do educador/ professor. São diversos os autores que se debruçaram sobre esta questão, de entre os quais serão, de seguida, referidos alguns, em que serão focadas as suas ideias e perceções acerca desta temática.

A formação de professores implica a aquisição de várias competências essenciais. Neste sentido e, segundo Nóvoa (2002), os programas de formação de

professores devem desenvolver as seguintes competências: saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se e, por fim, saber analisar e saber analisar-se (p. 22). Nesta linha de pensamento, é fundamental, portanto, que o professor saiba relacionar-se com os alunos e consigo mesmo; organizar-se dentro e fora da sala de aula; como também analisar questões relacionadas com os alunos e consigo próprio, conseguindo refletir sobre elas. Sendo assim, o professor é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação (Ibidem, p. 22).

Ainda neste contexto, este autor refere também que, através de reflexões individuais e coletivas, o professor desenvolve-se profissionalmente (Ibidem, p. 22), bem como que “os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar” (Ibidem, p. 37). Neste sentido, pode-se dizer que a reflexão é uma componente muito importante na vida do professor, na medida em que este deverá estar sempre a refletir sobre as suas ações, nomeadamente antes e depois das mesmas. Esta componente reflexiva será melhor explorada no desenrolar deste primeiro capítulo.

Nas palavras de Jacques Tardif (1992, pp. 302-312), citado por Martins (2002), o professor estrategista deve possuir seis particularidades, sendo estas: “ – dispor de qualidades de pensar de forma reflexiva; – ser capaz de tomar decisões; – ser um motivador; – ser um modelo de referência inspirador; – ser um mediador; – ser um treinador” (pp. 69-70). Ou seja, é importante que o professor consiga tomar as suas próprias decisões, de acordo com os alunos e com as situações, bem como que tenha a capacidade de motivar os alunos nas aprendizagens e que sejam eles próprios os sujeitos principais das mesmas, sendo que o professor atua como um mediador e treinador, na medida em que orienta o aluno.

Para auxiliar esta realidade, Cró (1998), acrescenta que o educador/ professor deve ser capaz de:

- ✓ “observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, avaliando também a sua própria acção educativa”;
- ✓ “planificar as melhores intervenções em função do grupo e de cada criança”;
- ✓ “executar o plano de intervenção que melhor convém”;
- ✓ “avaliar o *feedback* da acção para reorientar se for caso disso” (p. 35).

Neste sentido, verifica-se, mais uma vez, a grande importância que se dá à capacidade reflexiva do professor em relação à sua ação e aos alunos, de modo a poder preparar melhor as suas intervenções.

Mas é importante referir que o processo de ensino e aprendizagem não depende apenas da formação do professor visto que, “(...) o trabalho do professor depende da “colaboração” do aluno: “um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno” (Labaree, 2000, p. 228, citado por Nóvoa, 2002, p. 23). Nesta linha de pensamento, pode-se afirmar que “ninguém ensina quem não quer aprender” (Nóvoa, 2002, p. 23). Neste sentido, é fundamental que o aluno esteja motivado para aprender e que colabore com o professor, de uma forma ativa, de modo a que as suas aprendizagens sejam significativas.

Quando se fala em formação de professores, além da inicial (em contexto de estágio) também se pode falar da formação contínua. Sendo assim, é de referir

que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. De facto, não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma actividade constante de produção e de invenção (Ibidem, pp. 36-37).

Ou seja, os professores devem estar sempre em constante formação e desenvolvimento, tanto a nível dos materiais pedagógicos, como das atividades didáticas desenvolvidas.

Este autor adianta também que a formação de professores acarreta diversos aspetos como a troca de experiências, a partilha de saberes e os momentos de reflexão da vida pessoal e profissional, aspetos estes que estimulam o desenvolvimento pessoal e social dos professores (Ibidem, p. 39). Neste sentido, é dada uma maior importância à formação de professores de uma forma coletiva, ou seja, partilhando vivências e refletindo sobre elas.

Noutra perspectiva de formação de professores, Alarcão & Roldão (2008), referem que “(...) a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (p. 34). Sendo assim, dá-se uma maior ênfase à formação de uma forma individual, em que as experiências do passado são fundamentais para as que virão, futuramente.

Em suma, pode-se dizer que “do conceito de professor como “o modelo”, aquele que ensina, centrado em si, evolui-se para uma concepção de professor como a pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos” (Ibidem, p. 40). Neste sentido, o professor deixa de ser a figura ativa dentro da sala de aula, sendo o seu principal papel o de orientar e motivar os alunos, sendo estes os principais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

2.1. A formação do educador/ professor em contexto de estágio

A formação inicial do educador/ professor é a que ocorre em contexto de estágio, sendo esta de extrema importância, na medida em que o estagiário adquire diversas competências, essenciais para a vida profissional futura. Nesta perspetiva, Cró (1998), afirma que

o movimento a favor de uma formação baseada em competências para educar parece confirmar o educador e o professor num papel que reconhecemos ser o seu, o de avaliador das aprendizagens, preconizando para tal uma preparação de competências fundadas em tarefas essencialmente formativas para as crianças, como para o próprio educador/professor (p. 67).

Neste sentido, as competências – observar, planificar, intervir, avaliar e refletir – são fundamentais na preparação das tarefas educacionais, daí que serão exploradas ao longo deste capítulo.

Foram diversos os autores que se debruçaram sobre a importância do estágio pedagógico para o educador/ professor.

Nas palavras de Caires (2001), existem vários tipos de estágio, entre eles conta-se com o estágio como capacitação de um aprendiz. Neste, a aprendizagem deve ser ativa, experimental e indutiva, havendo um contato direto com a realidade. Aqui, o aluno deve dominar competências importantes na sua área, de modo a conseguir realizar as tarefas propostas. Este estágio é desenvolvido num contexto de trabalho e o

supervisor da Universidade tem como responsabilidades observar o aluno, bem como modelar e orientar as suas aprendizagens (p. 20).

Desta forma, e ainda na linha de pensamento de Caires (2001), à sua entrada no mundo profissional o estagiário tem a oportunidade de contactar e de manipular as múltiplas facetas da profissão que escolheu para si. Muito embora já abordadas ao longo dos primeiros anos do curso, o facto de surgirem agora inseridas num contexto real, vistas numa outra perspectiva e em interacção com um conjunto de “outros mundos” que desconhecia, dão lugar à visão de uma realidade totalmente nova, distorcida e, de certa forma, desfasada das suas representações iniciais (pp. 48-49).

Ou seja, o estagiário tem a possibilidade de se envolver em contextos reais relacionados com a sua futura profissão, podendo compará-los com as suas perspetivas iniciais e averiguar se é realmente este tipo de atividade que pretende para a sua vida.

O estágio pedagógico ocorre em diferentes etapas e, na opinião de Formosinho (2002), existem oito fases. A primeira fase é a “*imersão nos contextos e compreensão das dinâmicas do início do ano lectivo*” (Ibidem, p. 107), em que os principais objetivos são criar uma relação com a instituição acolhedora, o contexto educativo local, as crianças, a supervisora cooperante, a equipa educativa local, o espaço, a sala e os materiais educativos, bem como criar uma rotina de trabalho e promover a compreensão das dinâmicas da sala (Ibidem, p. 108).

A segunda fase caracteriza-se pela “*exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente*” (Ibidem, p. 108), em que os objetivos são aprofundar a compreensão da instituição de acolhimento e a caracterização da comunidade envolvente, bem como definir a planificação da ação educativa, as análises das observações às crianças, entre outros aspetos relacionados com o estágio (Ibidem, pp. 108-109).

A terceira fase é a da “*observação da criança no contexto da sala de actividades*” (Ibidem, p. 109), em que os objetivos são conhecer as realizações, interesses e motivações das crianças, podendo, assim, iniciar uma planificação a partir do que estas já sabem (Ibidem, p. 109).

A quarta fase consiste na “*entrada progressiva na actuação prática e experimentação inicial da rotina diária*” (Ibidem, p. 110), sendo os objetivos a entrada do estagiário na prática através da elaboração da planificação e a experimentação inicial da rotina diária (Ibidem, p. 110).

Na quinta fase dá-se o “*desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária*” (Ibidem, p. 111), em que o estagiário inicia a prática – planificação, ação e reflexão – desenvolvendo a rotina diária e semanal. Nesta fase, também é importante o desenvolvimento das capacidades de reflexão e de auto-avaliação e a elaboração de um projeto de modo a que o estagiário possa pensar e organizar as suas ações, com base no que observou e nos objetivos que delineou (Ibidem, p. 111).

A sexta fase baseia-se na “*avaliação da aprendizagem profissional já alcançada e projectação colaborativa da fase seguinte*” (Ibidem, p. 112), em que deve estar documentado o processo de aprendizagem das práticas, bem como deve ser feita a reflexão e diálogo sobre o mesmo. Estes são os principais fatores para a avaliação da aprendizagem profissional (Ibidem, p. 112).

A sétima fase é “*a experiência de concretização de um projecto de aprendizagem profissional apoiada*” (Ibidem, p. 112), que consiste na elaboração de um projeto com determinados objetivos a cumprir: relacionados com o estagiário, a sala, a instituição educativa e a comunidade envolvente (Ibidem, p. 113).

A oitava – e última – fase é “*a avaliação de todo o processo e a identificação de um projecto de desenvolvimento profissional futuro*” (Ibidem, p. 113), que se caracteriza pela avaliação da aprendizagem profissional alcançada que é partilhada por todos os intervenientes. Esta avaliação faz-se em reuniões finais, na instituição de formação, quando estão concluídas todas as atividades do estágio (Ibidem, p. 113).

Nas palavras de Cró (1998), “a competência para educar é apresentada como *uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal* que implica uma interiorização das responsabilidades inerentes às tarefas do educador” (p. 21). Neste sentido, o objetivo é “(...) iniciar o futuro educador a tornar-se o *educador* do seu *programa*, das suas estratégias, das suas actividades, numa palavra, do seu ensino” (Ibidem, p. 21). Ou seja, é fundamental que o educador seja autónomo, criando as suas próprias atividades e estratégias de atuação.

É importante referir também aquilo que deve ser do conhecimento do educador/ professor, bem como do estagiário. Nesta linha de pensamento, durante e depois do estágio, a formação de professores deve abranger três áreas: conhecimentos (dos modelos pedagógicos, dos conteúdos, das crianças/ alunos...); capacidades e competências (de análise das situações educativas, de planificação da ação, de avaliação...) e qualidades pessoais (capacidades de comunicação, aceitação do aluno, de responsabilidade, flexibilidade, criatividade...) (Ibidem, pp. 21-22).

Uma das características do estágio pedagógico é a supervisão feita – aos estagiários – pelo educador/ professor cooperante e pelo professor da universidade. Neste sentido, Alarcão & Roldão (2008), consideram que

o supervisor é “*alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora*”, alguém que proporciona “*aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático*”, alguém que “*sabe abanar quando é preciso*”, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional (p. 54).

Apoiando esta realidade, Alarcão & Tavares (1987), defendem que a supervisão é “(...) o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). Estes autores ainda adiantam que o supervisor é “(...) alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um *colega*, numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática” (Ibidem, p. 65).

Terminamos este ponto com um apontamento de Landsheere (1994), afirmando que

o docente pode conceber-se como um artífice que aprendeu o seu ofício junto de um mestre de quem imita os modos de proceder, eles mesmos resultantes, em parte, da experiência acumulada pelos predecessores. Mestre por seu turno, o artesão vai – eventualmente – aperfeiçoar a sua arte à luz dos ensaios originais ou graças à frequência dos seus colegas (p. 261).

Neste sentido, o educador/ professor é comparado com um artista que aprendeu a sua arte com o supervisor (o mestre), sendo que, eventualmente, irá aprimorar este “dom” através da experiência de trabalho, bem como através do contato com todos os intervenientes do processo.

2.1.1. Observação

Segundo Machado, Alves & Gonçalves (2011),

qualquer tipo de observação pedagógica, dada a natureza interpretativa do observar e, por isso, ocorrendo no contexto de uma tradição, de uma cultura e, maximamente, de certas concepções sobre a natureza do observar, ensinar e aprender, carrega sempre consigo certas concepções sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem e, mais do que isso, sobre os fins ou objectivos primordiais da educação³, incluindo aquilo que se considera ser um bom professor (p. 22).

Neste sentido, é importante referir que quando se fala em observação, esta pode ser de dois tipos: feita *ao* futuro professor ou *pelo* futuro professor. Relativamente à primeira, trata-se do estagiário, na sala de aula, a ser observado pelos seus colegas e pelos professores orientadores e cooperantes. No que diz respeito à segunda, esta consiste na observação, pelo estagiário, de situações educativas (Estrela, 1994, pp. 56-57).

Pode-se dizer que a primeira etapa do estágio pedagógico é a observação, sendo este um tema debatido por diversos autores que serão, de seguida, citados. A observação é uma fase muito importante durante os contextos de estágio pedagógico. A corroborar esta opinião, Estrela (1994), afirma que “o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (p. 26). Neste sentido, a observação permite “(...) caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Ibidem, p. 128), ou seja, a análise do que é observado permite a escolha das estratégias adequadas aos alunos e aos objetivos propostos.

Ainda nas palavras deste autor, “fala-se de *observação participante* quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Ibidem, p. 31).

Nesta ordem de ideias,

a observação participada dá-se em dois passos: “observa-se o aluno (ou o grupo de alunos), através de uma técnica de tipo naturalista (observação directa e distanciada), que permita um descritivo comportamental coerente. As inferências formuladas referem-se a causas ou, principalmente, a finalidades imediatas dos comportamentos registados” e “o observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer – modos, razões, fins imediatos (o “como”, o “porquê”, o “para quê”). Visa-se, assim, o esclarecimento de pistas

levantadas por observação directa (ou por outros processos) e o levantamento de novas pistas explicativas (Ibidem, p. 35).

É de referir que as observações efetuadas nos contextos de estágio no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico foram participadas, na medida em que os estagiários puderam interagir com as crianças/ alunos, ajudando-os e interrogando-os sobre aspetos importantes em determinadas situações.

Nas palavras de Cró (1998), a observação “(...) deverá ser objectiva e de carácter psicológico. Objectiva quer dizer a partir dos factos (...) a observação deverá ser também sistemática não deixando nada ao acaso, isto é, por observar” (p. 60).

A este respeito, Alarcão & Tavares (1987), adiantam que, nas observações, o objetivo da análise dos dados é “(...) transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos” (p. 118). Neste sentido, “o gravador de som, e sobretudo o gravador video, são excelentes meios auxiliares para captarem o máximo da complexidade da interacção na sala de aula” (Ibidem, p. 118).

Auxiliando a importância da análise dos dados, surge Damião (1996), referindo que “para que seja possível compreender e acompanhar o desenvolvimento global dos alunos, no sentido de uma intervenção diferencial um instrumento é apresentado como fundamental: *o processo individual do aluno*” (p. 193).

2.1.2. Planificação e Intervenção

A segunda etapa do estágio pedagógico é a planificação, sendo esta também de fundamental importância. Aliás, nas palavras de Cró (1998), “uma das vertentes essenciais da formação do educador/professor é o saber planificar” (p. 37).

Quando se fala em planificar, faz todo o sentido falar em currículo. Neste sentido, e nas palavras de Damião (1996), o currículo é visto como “**opções educativas** que **acompanham** os diversos **momentos dos processos educativos** e que são tomadas pelos **diversos agentes** (especialistas, professores, pais, alunos...), intervenientes nesses processos, situados em **diferentes instâncias de decisão** (desde o ministério da educação até às escolas)” (p. 51). Segundo a mesma autora, “a gestão do tempo implica um conhecimento aprofundado do *currículum*, dos sujeitos que interagem, das situações pedagógicas” (Ibidem, p. 103). No estágio, esta gestão do tempo torna-se difícil, visto não haver, de início, este conhecimento aprofundado sobre todo o sistema educativo.

Na opinião de Landsheere (1994), alguns defensores da Educação Nova, defendem que o currículo é

o conjunto das experiências de vida necessárias ao desenvolvimento do aluno, desenvolvimento que exige ainda, é certo, a apropriação de saberes e de capacidades, mas que, desta vez, se operam em função das necessidades do ensinando e da sua preparação para a participação responsável na vida em sociedade (p. 73).

Outra definição de currículo, defendida por Roldão (2000), citada por Roldão (2004), é: “o conjunto das aprendizagens pretendidas (...)” (p. 28). Neste sentido, para um dado currículo (pensado hoje muitíssimo orientado para competências, como vimos analisando) é forçoso conceber um programa, uma sequência, uma estrutura... Um programa é um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência (Ibidem, p. 28).

Ou ainda, nas palavras de Medeiros (2005), “(...) o currículo aparece como o conjunto das disciplinas a leccionar” (p. 65). Neste sentido, o currículo é “(...) um conjunto de várias actividades educativas programadas pela escola, quer estas actividades ocorram nas aulas ou noutros contextos” (Ibidem, p. 65).

Segundo Pacheco & Morgado (2002), o currículo é um projecto antropológico de crenças, valores, atitudes e saberes que configuram um sistema, uma estrutura que molda a aprendizagem. Pensar no currículo sem ter em conta este quadro global de acção é esquecer que faz parte de um projecto cultural e que as suas funções são eminentemente educativas e sociais. Construir o currículo exige autonomia a nível de um projecto que é parte integrante de uma cultura comum e de uma cultura que se pretende próxima da realidade dos alunos, permitindo, assim, atender às suas características, necessidades, interesses e ritmos próprios de aprendizagem (pp. 26-27).

Como refere Cró (1998), “o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção (...)” (p. 37). Neste sentido, “a planificação feita pelo educador tem por função facilitar toda a tomada de decisão relativa aos meios de realização dos objectivos pedagógicos” (Ibidem, p. 61). Ou seja, a planificação é como um “esboço” daquilo que se pretende fazer, ao nível das opções pedagógicas relacionadas com as crianças/ alunos, com os objetivos estruturados e com o próprio educador/ professor.

Ainda neste contexto, Zabalza (1992) acrescenta que “a programação tem que ser pensada mais em termos de escola, de comunidade escolar, de equipa de professores, etc., do que em termos do professor singular” (p. 45). Ou seja, a programação do currículo não deve ser feita individualmente, mas sim em conjunto com os outros professores, de modo a que estes possam partilhar ideias e opiniões.

É importante saber como o professor planifica e o que o influencia nas suas planificações, para que, deste modo, seja mais fácil compreender o processo de ensino e aprendizagem. Nesta ordem de ideias, Vilar (1993) defende que planificar é “(...) “pôr em acção”, numa realidade concreta, o pensamento científico e pedagógico” (p. 5). Sendo assim, a planificação, como “(...) instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada como uma actividade estática, porque, constituindo um instrumento [político] que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo” (Ibidem, p. 15). Pela experiência de estágio, é importante referir que, embora seja fundamental ter uma ideia prévia do que se pretende concretizar, as planificações podem ser reajustadas, consoante o *feedback* dado pelos alunos. Ou seja, sempre que necessário, o professor pode e deve improvisar, não tendo de seguir “à risca” o que planificou.

Na perspetiva de Gonçalves (2006), “o professor para reagir tem de *representar* os esquemas de acção e/ou planos, o que exige a representação (através dos seus modelos mentais) da nova situação (p. 50).

A corroborar esta opinião, Zabalza (1992) defende que planificar é “(...) converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p. 47). Ou seja, são “(...) previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (Ibidem, pp. 47-48). Sendo assim, este plano deverá ter em conta a estrutura/ espaços em que se intervém, bem como a dinâmica de toda a intervenção (Ibidem, p. 137). Ou seja, “(...) quando programamos o trabalho a realizar com cada um dos conteúdos seleccionados, temos que considerar a forma como vamos trabalhar esse tema na perspectiva de cada um dos domínios, níveis ou âmbitos do modelo de aprendizagem por nós adoptado” (Ibidem, p. 142). Também é importante que o educador/ professor tenha em conta todo o processo de intervenção, ou seja, o desenvolvimento das atividades e as dinâmicas utilizadas (Ibidem, p. 142).

Desta forma, e ainda na linha de pensamento deste autor, os professores planificam por diversos motivos:

- ✓ ter uma orientação segura;
- ✓ saber quais os objetivos a alcançar, bem como os conteúdos a lecionar, materiais necessários e as atividades a desenvolver;
- ✓ delinear estratégias de atuação: organização dos alunos e desenvolvimento das atividades (Ibidem, pp. 48-49).

Este autor ainda refere que “(..) não há soluções universais, não existem métodos únicos de desenvolver o Programa a nível de escola, nem de aplicar a programação, realizada a partir do Programa, a nível de cada aula concreta” (Ibidem, p. 52). Ou seja, as escolas, os professores e os alunos são diferentes, daí que é necessário criar situações apropriadas para cada situação.

Pode-se dizer que o principal objetivo da planificação deveria ser “(...) transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Ibidem, p. 54). Sendo assim, todos os intervenientes da escola devem assumir esta responsabilidade, de modo a que o ensino se desenvolva. Este desenvolvimento deve ser feito de uma forma ativa e, para auxiliar esta realidade, Vilar (1993) adianta que “(...) o ensino já não pode significar a transmissão, pura e simples, dos conhecimentos. Pelo contrário, o ensino há-de ser, antes de mais, uma **atividade propiciadora de aprendizagens significativas**” (p. 24). Neste sentido, o professor, ao planificar, deverá pensar em alguns aspectos, sendo estes: para que vai ensinar, como vai ensinar, o que vai ensinar e saber se os alunos aprenderam (Ibidem, p. 57).

Também é importante saber em que altura ocorre a planificação, sendo que para Tochon (1989), citado por Damião (1996),

a *planificação* não só precede a *interacção* como também acontece no seu decurso, em função da *avaliação* que continuamente o professor faz da situação. Por seu lado, a *avaliação* não se situa só depois da *interacção* mas também antes dela e no seu decurso (p. 32).

Ou seja, a planificação e a avaliação estão presentes nas fases pré ativa, interativa e pós ativa do processo de ensino e aprendizagem.

Antes da avaliação surge, como já foi referido, a intervenção, que é orientada segundo a planificação. No entanto, como já foi mencionado, a intervenção pode ser ajustada consoante o *feedback* dado pelas crianças/ alunos, bem como as situações e os momentos de improvisação que possam surgir.

2.1.3. Avaliação

Depois da intervenção, surge, portanto, a avaliação das crianças/ alunos e do próprio estagiário. Com refere Zabalza (1992), “(...) a avaliação é a “peça-chave” do sistema instrutivo. Sem ela, os professores não poderiam manter a ordem na aula, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos, etc.” (p. 219). Ainda na linha de pensamento deste autor, “(...) a avaliação *é* um processo e *está* num processo, *é* um sistema e *está* num sistema” (Ibidem, p. 222). Sendo que

quando falamos de avaliação, não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de passos que se condicionam mutuamente. Esses passos ordenam-se sequencialmente (por isso, são um processo) e actuam integradamente (por isso, são um sistema). Além disso, a avaliação não é (ou não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem; não é um apêndice independente nesse processo (está nesse processo) e desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (porque está num sistema) (Ibidem, p. 222).

Na perspetiva de Serrano (2008) “a avaliação é um processo de reflexão que permite explicar e avaliar os resultados das acções realizadas. A avaliação permite-nos reconhecer os erros e os sucessos da nossa prática, a fim de corrigir aqueles no futuro” (p. 81). Ou seja, a avaliação permite, não só avaliar os resultados dos alunos, bem como os do próprio educador/ professor, de modo a que estes possam ser melhorados, no futuro.

Para auxiliar esta realidade, Rosales (1992) sublinha que é necessário avaliar não apenas conhecimentos, mas também habilidades e atitudes. É necessário conhecer as características dos processos e não apenas as dos resultados. Por outro lado, 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 (p. 9).

Ainda nas palavras deste autor, a avaliação distingue-se como “(...) *uma função característica do professor que consiste, basicamente, numa actividade de reflexão sobre o ensino*” (Ibidem, p. 11). Ou seja, avaliar é refletir acerca das ações pedagógicas, verificando os processos e os resultados do ensino e da aprendizagem.

Ainda neste contexto, Damião (1996) acrescenta que avaliar é um “processo/s com carácter mais ou menos formal através do/s qual/ais se obtêm informações acerca de diversos aspectos das situações pedagógicas e das pessoas que nelas interagem no sentido de tomar decisões que permitam potencializar o desenvolvimento dessas pessoas” (p. 140).

Segundo o modelo de Bloom et al., citado por Damião (1996), existem três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica está “destinada a proporcionar o conhecimento dos *pré-requisitos* dos alunos (...)”. “As estratégias são diversas, consoante os casos, mas geralmente passam por observações, entrevistas, questionários, testes... (...)” (p. 160).

A avaliação formativa está “destinada a fornecer informações a professores, alunos e encarregados de educação, acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e, assim, apoia decisões de aperfeiçoamento”. As estratégias de avaliação são as mesmas da avaliação diagnóstica (Ibidem, pp. 160-161).

A avaliação sumativa está “destinada a apreciar um *produto final*. Apoia a diferenciação dos alunos, através da classificação (...)”. “(...) só é pertinente no final, dum processo de ensino-aprendizagem, mais ou menos longo (...)” (Ibidem, p. 161).

Existem, como refere esta mesma autora, vários instrumentos de avaliação, como as listas de verificação, os portfólios de evidências de aprendizagem e os exames/ testes/ provas (Ibidem, p. 200). As listas de verificação caracterizam-se por instrumentos que “(...) permitem *sistematizar* competências (cognitivas, afectivas, motoras) que os alunos deverão desenvolver e permitirem, posteriormente, *registar* a sua aquisição” (Ibidem, p. 200) e os testes escritos “são instrumentos de observação que podem ser constituídos por um ou diversos tipos de questões (ou itens) relativamente à qual ou às quais os alunos deverão estruturar respostas escritas (...)” (Ibidem, p. 204).

2.1.4. Reflexão

A reflexão é a última fase do estágio pedagógico e, nas palavras de Cró (1998), o ensino/educação apreende-se pela reflexão durante e sobre a acção. Do ponto de vista do professor/educador, isto significa que a compreensão e a optimização das suas práticas derivariam de uma reflexão a propósito da sua própria experiência. Esta visão da aprendizagem do ensino/educação revela que se trata

de um processo contínuo que deve prosseguir ao longo da carreira do professor (p. 111).

Na opinião de Alarcão & Roldão (2008), a reflexão “(...) é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa “*atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho*” e geradora de novas questões” (p. 30). Ou seja, como podemos verificar, a reflexão e a avaliação estão interligadas, na medida em que avaliar é uma forma de refletir.

Durante o estágio, além da avaliação feita às crianças, houve também uma avaliação da prática, realizada pelo supervisor. Como refere Rosales (1992), este é considerado como “(...) um profissional (formador de formadores) altamente preparado, tanto na dimensão científico-pedagógica teórica e prática como também no âmbito das relações humanas” (p. 12). O supervisor tem variadas funções como

estimular a capacidade de reflexão do professor em formação sobre diversas dimensões do ensino, sobre a sua própria actuação profissional, sobre os processos mentais e a repercussão que possam ter na actividade prática e sobre a influência do contexto na actividade didáctica (Ibidem, p. 12).

A este respeito, também auto-remata Cró (1998): “se avaliar é uma função do educador em relação ao aluno, essa função não pode deixar de ser também uma função do educador em relação à sua própria acção” (p. 35). Ou seja, como já foi referido, o educador/ professor, além de avaliar as crianças/ alunos, deve também avaliar-se a si mesmo, as suas ações e estratégias utilizadas, refletindo sempre sobre as mesmas e no que poderia ter feito de diferente para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, e ainda nesta linha de pensamento, Gonçalves (2006) acrescenta que

o *fazer* do professor, isto é, a sua prática, só faz sentido e o coloca de bem com ele próprio se não estiver descontinuada da essência do ser professor. Esta essência, que lhe pode advir do seu papel reflexivo e crítico das práticas para daí (re)construir *novo* conhecimento, levará o professor a posicionar-se perante a sua profissão e a sociedade numa dimensão de responsável pela transformação de pessoas e conhecimentos (p. 24).

De acordo com esta questão, Nunes (2000) afirma que “(...) após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Este acto pode ser solitário ou,

preferencialmente, um acto de partilha” (p. 13). Este autor ainda acrescenta que “a necessidade de auto-avaliação não pode ser vista como algo que só faz sentido para os maus professores ou para os professores principiantes e estagiários, pois também os professores experientes têm muito a aprender com o acto reflexivo” (Ibidem, p. 15). Neste sentido, a reflexão é uma etapa que deve fazer parte integrante de toda a vida do educador/ professor, na medida em que este deve refletir sobre as suas ações, tanto em contexto de estágio, como durante toda a sua formação contínua.

Outro autor que foi pioneiro nesta temática foi Zeichner (1993), afirmando que “o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores (...) o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (...)” (p. 17). Ou seja, um bom professor é aquele capaz de refletir sobre os seus procedimentos pedagógicos e sobre a sua experiência.

Ainda nas palavras do mesmo autor,

os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objectivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar (Ibidem, p. 18).

Mas é importante saber de que modo os professores podem refletir, sendo que Zeichner (1993), afirma que “a reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer” (p. 18). É fundamental, na medida em que “expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas” (Ibidem, p. 21). Ou seja, o professor, ao refletir sobre as suas ações, consegue aperceber-se melhor dos seus pontos fortes e fracos, dos seus erros ou falhas, de modo a poder corrigi-los.

3. O potencial das atividades rítmicas expressivas na aprendizagem

Neste ponto do nosso capítulo será feita uma pequena análise acerca das atividades rítmicas expressivas no contexto da educação pré-escolar, bem como do 1.º ciclo do ensino básico.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (p. 18). Neste sentido, um dos objetivos da educação de infância é “*desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo*” (Ibidem, p. 21). Ou seja, é fundamental desenvolver a expressão nas crianças, através de diversos tipos de linguagens, como por exemplo, pelas atividades que envolvem o ritmo e a expressividade corporal, como é o caso da dança.

Relacionadas com as atividades rítmicas expressivas, na educação pré-escolar, estão as expressões motora, dramática e musical.

Relativamente à expressão motora,

tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo (Ibidem, p. 58).

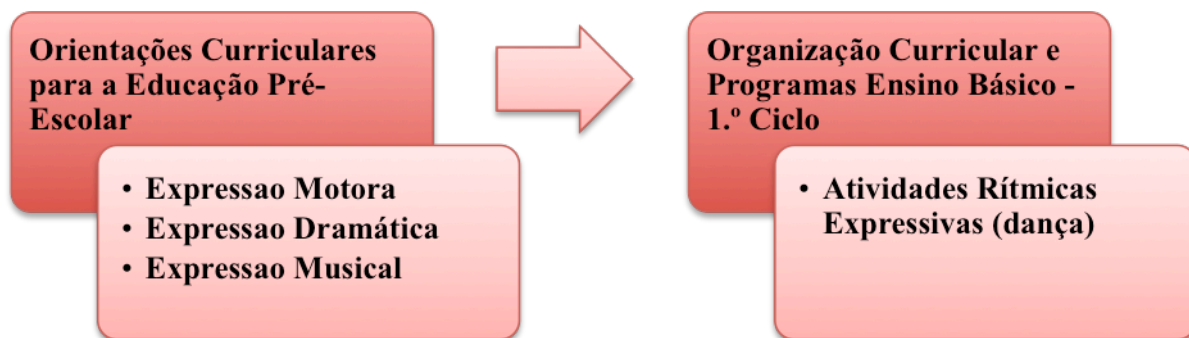
No que diz respeito à expressão dramática, esta é “(...) um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ibidem, p. 59).

Em relação à expressão musical, esta “(...) assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir (...)” (Ibidem, p. 63).

Associadas estas três áreas de expressão – presentes na educação pré-escolar – obtêm-se as atividades rítmicas expressivas (dança) – presentes no 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, segundo a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2006), estas atividades consistem em “*combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais*” (p. 57). Ou seja, são atividades que envolvem o movimento corporal, o equilíbrio, o ritmo e a música.

De seguida, será apresentado um esquema que resume esta ligação entre as três áreas do pré-escolar e as atividades rítmicas expressivas do 1.º ciclo do ensino básico.

Esquema A – Atividades rítmicas expressivas



3.1. Educar pelas inteligências múltiplas

“Todo o indivíduo nasce com oito inteligências e todas elas são modificáveis e ensináveis”

(Silver, Strong & Perini, 2010, p. 15).

Primeiramente, é importante definir o conceito de inteligência. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2009), inteligência é “**1** conjunto de todas as funções mentais que têm por objeto o conhecimento; pensamento **2** capacidade de aprender e compreender, aplicando corretamente os conhecimentos; compreensão; entendimento **3** capacidade de perceber; perspicácia; sagacidade **4** pessoa de grandes capacidades mentais; sumidade; cabeça” (p. 483).

Um autor que se debruçou sobre este conceito foi Gardner (citado por Silver, Strong & Perini, 2010), definindo inteligência como um conjunto de três capacidades:

- ✓ resolver problemas na vida real;
- ✓ gerar novos problemas a resolver;
- ✓ fazer ou oferecer algo que tem valor numa determinada cultura (p. 11).

Gardner , apresenta-nos as inteligências múltiplas, subdividindo o conceito de inteligência em oito categorias:

- ✓ verbo-linguística;
- ✓ lógico-matemática;
- ✓ espacial;
- ✓ musical;

- ✓ corporal/ cinestésica;
- ✓ interpessoal;
- ✓ intrapessoal;
- ✓ naturalista.

Este autor refere que todos os indivíduos apresentam estas oito inteligências embora, a maior parte deles, tenha uma maior competência numa ou duas delas. Por este motivo, considero importante ter em conta estas inteligências na sala de aula, de modo a valorizá-las nos alunos (Ibidem, pp. 11-13). De seguida, serão caracterizadas cada uma destas inteligências, com vista à melhor compreensão dos contextos em que elas podem ser utilizadas.

A inteligência verbo-linguística caracteriza-se por uma grande capacidade em “falar, escrever, ouvir, ler”. A lógico-matemática em “detectar padrões, fazer cálculos, formular e testar hipóteses, aplicar o método científico, raciocínio dedutivo e indutivo”. Relativamente à inteligência espacial, nesta, o indivíduo tem uma elevada capacidade em “representar ideias visualmente, criar imagens mentais, reparar em detalhes visuais, desenhar e fazer esboços”. No que concerne à inteligência corporal/ cinestésica, há uma grande capacidade em “actividades que requerem força, velocidade, flexibilidade, coordenação visuo-motora e equilíbrio”. A inteligência musical caracteriza-se por uma elevada competência em “ouvir, cantar, tocar um instrumento”. A interpessoal em “aperceber-se dos sentimentos e dos temperamentos dos outros e reagir a eles” e a intrapessoal em “estabelecer objectivos, avaliar as capacidades e as inoperâncias pessoais, monitorizar o próprio pensamento”. Por fim, a inteligência naturalista caracteriza-se por uma elevada capacidade em “identificar e classificar seres vivos e objectos naturais” (Ibidem, p. 14).

No seguimento da temática deste relatório, será dada uma maior ênfase à inteligência corporal/ cinestésica, sendo que nesta há uma sensibilidade para o “tacto, movimento, corpo, atletismo” e uma aptidão para “usar as mãos para consertar ou criar (mecânico, cirurgião, carpinteiro, escultor, pedreiro) e usar o corpo de forma expressiva (bailarino, atleta, actor)” (Ibidem, p. 14), sendo neste último ponto que é dado um maior realce.

Este modelo de Gardner pode e deve ser aplicado na educação por forma a que os alunos aprendam – solicitando de uma forma equilibrada as várias inteligências – e sejam bem sucedidos.

Um exemplo, apresentado por Silver, Strong & Perini (2010), de uma atividade corporal/ cinestésica é a seguinte: um grupo de alunos – para demonstrar a compreensão das rochas sedimentares, ígneas e metamórficas – fez uma representação física das mesmas: “(...) deitaram-se uns sobre os outros para exemplificar as camadas das rochas sedimentares, formaram uma pirâmide e usaram as mãos para simular uma erupção de rocha ígnea e entreteceram os braços e as mãos para ilustrar as interconexões da rocha metamórfica” (p. 18). Ou seja, aqui pode-se verificar o uso do corpo para demonstrar um conteúdo de geologia, o que demonstra a interdisciplinaridade que poderá existir entre a arte (movimento corporal, neste caso) e a assimilação de conhecimentos científicos.

Associados às inteligências múltiplas estão os estilos de aprendizagem que se caracterizam por uma “(...) inclinação por um certo tipo de comportamento, podendo, por fim, ser refinada por forma ao indivíduo desenvolver a capacidade de aplicar o comportamento em causa de formas diversas e significativas” (Ibidem, p. 30).

Segundo estes mesmos autores, os estilos de aprendizagem dividem-se em quatro categorias:

- ✓ sensação-pensamento (proficiência);
- ✓ intuição-pensamento (compreensão);
- ✓ intuição-sentimento (auto-expressão);
- ✓ sensação-sentimento (interpessoal).

No que diz respeito ao estilo de aprendizagem sensação-pensamento, há uma aptidão para organizar, relatar, construir e planificar/ implementar projetos. No estilo intuição-pensamento, há uma inclinação para debater, investigar, desenvolver teorias e explicar. No estilo de aprendizagem intuição-sentimento, há uma forte aptidão para criar soluções originais, pensar metaforicamente, articular ideias, expressar e criar. Por fim, no estilo sensação-sentimento, existe uma forte inclinação para inspirar confiança, criar relações, reagir e ensinar (Ibidem, p. 30).

Tal como acontece com as inteligências múltiplas, os indivíduos apresentam um ou dois estilos de aprendizagem mais desenvolvidos. Pode-se dizer que os estilos de aprendizagem são “(...) comparáveis aos músculos: quanto mais são usados e alongados, mais desenvolvidos e poderosos se tornam, enquanto os que são apenas minimamente utilizados não se desenvolvem totalmente (...) tal como os músculos, os estilos podem sempre ser reforçados com recurso à prática” (Ibidem, p. 30).

É de referir que o tipo de tarefa implica o estilo de aprendizagem e que, numa mesma tarefa, podem estar implícitos vários estilos de aprendizagem (Ibidem, p. 31).

Sendo assim, é importante que os professores ajudem os alunos a desenvolverem os estilos de aprendizagem, bem como a perceberem quais os mais fracos e os mais fortes e a saberem equilibrá-los. Deste modo, os professores devem “(...) ajudar os alunos a desenvolverem estilos específicos, diferenciar a instrução, integrar o currículo, apresentar opções aos alunos e apoiar as escolhas destes, no tocante aos estilos” (Ibidem, pp. 31-32). Neste sentido, é fundamental que o professor permita ao aluno recorrer ao estilo de aprendizagem mais desenvolvido, de modo a este compreender melhor um determinado conteúdo pois “quando os alunos trabalham com base nos seus estilos mais fortes, a confiança em si mesmos desenvolve-se à medida que fazem a aquisição de conteúdos essenciais que, de outra forma, poderiam escapar-lhes” (Ibidem, p. 35). Ou seja, é necessário que os alunos aprendam através de um estilo de aprendizagem ao qual se sentem mais à vontade e confiantes.

No entanto, também é importante criar “(...) oportunidades de desenvolver trabalhos em todos os estilos de aprendizagem, para que se consiga chegar aos diferentes alunos que aprendem segundo esses vários estilos, incentivando o equilíbrio desse processo junto dos discentes e promovendo uma aprendizagem diversificada” (Ibidem, p. 35).

As inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem estão diretamente relacionados na medida em que

sem as inteligências múltiplas, os estilos de aprendizagem não conseguem dar plena conta do conteúdo da aprendizagem. Sem estes, a primeira teoria não é capaz de contemplar os diferentes processos do pensamento e do sentimento. Cada modelo responde de forma directa às limitações do outro (Ibidem, p. 41).

Em suma, “(...) a integração dos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas confere a todos os alunos a possibilidade de se expressarem, de descobrirem os seus talentos e vocações ocultos e de sentirem as alegrias do sucesso”, ou seja, o objetivo é “(...) inspirar e corresponsabilizar os alunos para que atinjam todo o seu potencial” (Ibidem, p. 96).

Associada à inteligência corporal/ cinestésica está a música. Reforçando esta ideia, surgem Barreira & Salvagnin, citados por Ferraz (2011), afirmando que na inteligência corporal/ cinestésica

a música pode ajudar o aperfeiçoamento da percepção tátil e do controlo motor, devido às várias modalidades sensoriais da música. Aprender a tocar um instrumento pode contribuir para o controlo dos movimentos no tempo, no espaço, na atenção, e favorecendo a familiaridade com o ritmo pode-se induzir a coordenação motora. No momento em que a criança explora com todos os canais sensoriais o instrumento, explora também o próprio corpo através do movimento e as modalidades sensoriais. Educar a consciência rítmica significa exercitar o sentido de movimento, a música pode ajudar o desenvolvimento psicomotor favorecendo uma aceitação positiva do próprio corpo e melhorando a coordenação (p. 166).

3.2. O movimento, a dança e a aprendizagem

“Nada se encontra separado de nada, e o que não fores capaz de compreender no teu corpo, não o compreenderás em mais parte alguma”
(Berge, s/d, p. 11).

O corpo é o instrumento fundamental do movimento, sendo este essencial para o Homem se expressar. Foram diversos os autores que se inclinaram sobre este tema, sendo que, de seguida, serão demonstradas algumas das suas perceções.

Nas palavras de Nanni (2002), o movimento é usado, pelo homem, desde o seu nascimento, com o objetivo de expressar as suas necessidades, emoções e sentimentos, bem como de aprender aspetos sobre si mesmo e sobre o meio social em que se insere. Associadas ao movimento estão as atividades motoras, como as do dia-a-dia, de trabalhos profissionais, de lazer, desportos e artes – como a dança (p. 10). Neste sentido, “(...) o movimento constitui parte fundamental da vida humana: é que o homem necessita de um mundo de movimento para manter-se orgânica e emocionalmente sadio” (Ibidem, p. 10).

Ou seja, o movimento é essencial para o ser humano, tanto a nível físico como psicológico, sendo também de extrema importância para a criança, na medida em que é fundamental esta perceber o seu corpo, as suas capacidades e as suas relações com os outros, bem como comunicar e expressar as suas emoções e sentimentos. Este movimento, relacionado com a Dança/Educação, é uma atividade fundamental na vida

da criança, na medida em que lhe permite executar tarefas e resolver problemas (Ibidem, p. 12).

Segundo esta mesma autora, o movimento é caracterizado por ter padrões motores, ação dramática (gestos), pantomimas e danças, sendo a sua principal finalidade estabelecer, na pessoa, uma ligação física, mental e emocional. Esta ligação apresenta várias vantagens, como por exemplo:

- ✓ o desenvolvimento da expressividade;
- ✓ o melhoramento nas relações;
- ✓ o desenvolvimento pessoal e a libertação de tabus.

No que diz respeito à criança, esta utiliza o movimento de modo a viver o seu corpo, estabelecendo relações com o mundo, o espaço, os objetos e com os outros (Ibidem, p. 18).

Nesta linha de pensamento, Berge (s/d) sublinha que existem pessoas naturalmente dotadas para o movimento e que têm o sentido do gesto correcto (...) o que os professores fazem é acarinhar os alunos dotados, colocá-los “à frente” enquanto relegam os outros para o fundo da sala (...) os alunos menos dotados sentem-se marginalizados, humilhados, contraem-se e acabam por renunciar a exprimir-se corporalmente (p. 54).

Sendo assim, é importante dar oportunidade a todos os alunos de se expressarem, principalmente àqueles mais introvertidos ou com “menos aptidões” no que diz respeito ao movimento corporal, para que, desta forma, se possam desinibir e relacionar-se com os colegas e consigo próprios.

Este autor ainda acrescenta que “movimentar-se livremente é exprimir os nossos sentimentos mais ocultos, comunicar o que pensamos mas que não sabemos dizer, reencontrar o contacto com a natureza e os outros, realizar um pouco a nossa necessidade de autenticidade” (Ibidem, p. 120). Ou seja, o movimento é uma forma de comunicação e de relação com o meio que nos rodeia e com os outros.

É de referir também que o movimento tem evoluído ao longo do tempo, desde comportamentos motores simples como “(...) andar, correr, saltar, trepar, levantar, transportar, arremessar, agarrar (...)” a movimentos mais eficientes como é o caso da dança (Nanni, 2002, p. 12).

Nas palavras de Sousa (2003a), “(...) o movimento é a vida; a vida é sinónimo de movimento; onde há movimento há vida” (p. 136). É importante que a criança viva com movimento. Neste sentido, Encarnação (1972), auto-remata que “a criança tem

necessidade de se tornar consciente da forma como se está a movimentar; deve explorar e compreender as diferentes qualidades do seu movimento e os diferentes meios de usar o espaço e a forma do corpo” (p. 67). Sendo assim, uma das formas de usar o corpo é através da dança que, como refere Gil (2001), “o movimento dançado conduz a quase-articulação das zonas amplas de movimento (e de sentido) à construção de sequências articuladas imediatamente dotadas de sentido” (p. 95).

Isto é importante na medida em que “*as crianças necessitam de sentir o corpo mover-se, como um todo, e de descobrir como podem usar e harmonizar as suas diferentes partes*” (Encarnação, 1972, p. 8).

Pode-se dizer que o movimento é uma forma de expressão corporal. Nas palavras de Ramos (2006),

hemos de asumir que la Expresión Corporal, tal y como la entendemos, se debe orientar al desarrollo integral de la persona, a su diversión, al enriquecimiento de sus relaciones con los demás, a la mejora de las habilidades sociales, a la mejora de la autoestima, y en definitiva a un mayor conocimiento propio. Esta orientación dada a la Expresión Corporal reclama unas prácticas específicas y un enfoque de la enseñanza, también muy determinado (p. 101).

Ou seja, a expressão corporal é extremamente importante para o desenvolvimento global da pessoa, melhorando as relações com os outros e a própria auto-estima.

O movimento encontra-se inserido na educação artística, sendo que nesta, “mais importante do que “aprender”, “conhecer” e “saber”; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003a, p. 63). Ou seja, importa que a criança tenha oportunidade de experienciar e não apenas ter conhecimento de.

Ainda nesta linha de pensamento, é de referir que

a Música, a Dança, o Teatro, as Letras e a Plástica não passam, segundo os defensores da transmissão do saber, de meras perdas de tempo porque não levam a empregos lucrativos, mas, por exemplo, em termos de saúde mental, se há Musicoterapia, Dançaterapia e Dramaterapia e não Geografoterapia ou Matematicoterapia, será porque as artes possuirão certamente uma maior valência sobre o equilíbrio da personalidade e a formação do ser do que as disciplinas de transmissão de saberes (Sousa, 2003a, p. 113).

No entanto, é de referir que a educação artística “(...) não pretende substituir a transmissão do saber mas apresentar uma equacionação educacional valorizando as artes

como meio não só de formação do ser como de intervenção metodológica activa, ao serviço do próprio ensino de saberes” (Ibidem, p. 113). Ou seja, é preciso haver um equilíbrio entre a transmissão do saber e a educação artística, sendo que esta última, para além das vantagens de formação pessoal e social, também auxilia na transmissão de conteúdos.

Como já foi referido, uma das grandes potencialidades do movimento é a dança, sendo esta de grande importância para o ser humano, nomeadamente para a criança. Pode-se dizer que a dança faz parte do “(...) esquema adaptativo do homem (...)”, nas dimensões do lazer, trabalho e desporto. O corpo é o principal instrumento da dança (de manifestação) na relação com o meio ambiente, mas também é um reflexo social, na medida em que age nas relações sociais, recebendo influências das mesmas (Nanni, 2002, p. 22). Ainda nesta ordem de ideias, é de referir que o corpo – na relação com o espaço, com os objetos e com os outros – ajuda no desenvolvimento das relações afetivas (Ibidem, p. 26).

A este respeito, esta autora ainda esclarece que na dança, um dos aspetos mais importantes é a consciência, pela criança, das diferentes partes do corpo, bem como a importância das mesmas nos movimentos, de modo que esta possa interagir, da melhor forma, com o mundo que a rodeia (Ibidem, p. 79). Sendo assim, o conhecimento do nosso próprio corpo é essencial para o movimento, como também para as interações.

A dança vista como um processo de libertação de emoções através de movimento e a dança/ educação, como processo ensino/ aprendizagem, desenvolve destrezas como perceber, sentir, conhecer, estruturar, criar, tomar decisões e avaliar, desenvolvendo também a criatividade (Ibidem, p. 90).

Nas palavras de Encarnação (1972), “*todas as crianças sabem dançar*” (p. 61). Neste sentido, “*a dança tem sido descrita como a poesia do movimento. A criança escreve melhor poesia quando está profundamente emocionada; da mesma forma que a sua dança é mais rica quando nasce de vivências emocionais e imaginativas fortes*” (Ibidem, p. 61). Ou seja, dançar torna-se uma atividade com maior valor quando a criança expressa as suas emoções e sentimentos, podendo também apelar à imaginação e à criatividade.

Outro autor que se interessou por esta temática foi Sousa (s/d), referindo que a dança é “(...) uma das manifestações mais naturais, mais vulgares e mais espontâneas do ser humano” (p. 9). Este mesmo autor afirma que “mais ou menos estética, com maior ou menor aparato, com ou sem música, **se a finalidade do gesto é apenas expressão**

trata-se de Dança” (Ibidem, p. 9). Sendo assim, a dança é, essencialmente, uma forma de manifestação (de sentimentos, emoções, ideias, pensamentos, opiniões...).

Pode-se afirmar que esta tem uma grande importância educativa, na medida em que fornece diversas vantagens à criança, como por exemplo:

- ✓ “contribui para a **formação total do indivíduo**, na medida em que actua sobre toda a sua estrutura bio-psico-socio-motora”;
- ✓ “permite e motiva a **satisfação das necessidades de expressão**, dado que a sua acção tem como finalidade principal a actuação expressiva, seja ela de manifestação pessoal ou comunicativa”;
- ✓ “tem **valor social**, na medida em que fomenta toda a interligação com outro, com outros e com os padrões e terminologia simbólica da cultura em que a criança vive” (Ibidem, pp. 15-16).

A dança e o drama são artes que estão relacionadas entre si, na medida em que “na dança “pura” as qualidades do movimento, a sua dinâmica e o seu desenho no espaço, expressam o estado de espírito. Na dramatização, ao movimento natural, liga-se o movimento simbólico, a acção dramatizada” (Ibidem, p. 157). Neste sentido e, segundo o mesmo autor,

na dança, a acção decorrente é consequência da expressão das pulsões sob a forma de movimento rítmico, realizado naturalmente, na realidade do presente. No movimento dramatizado pressupõe-se a existência de uma imagem mental que leva a acção a situar-se num plano imaginário (Ibidem, p. 157).

Na opinião de Batalha (2004), “a Dança, entendida como forma de Arte, para além de ser proveniente de uma herança humana ancestral é uma fonte de prazer, bem estar e desenvolvimento pessoal” (p. 10).

Nesta ordem de ideias, “através da Dança, podemos desenvolver aspectos educativos que são idênticos a outras disciplinas e que existem no sistema de ensino, contribuindo também como as outras disciplinas para a formação global do aluno” (Ibidem, p. 106). Neste sentido, “a Dança deve desenvolver as capacidades motoras, as capacidades criativas, as destrezas rítmicas, as relações interpessoais, os estados afectivos, deve responder às necessidades de comunicação e expressão e fomentar a educação estética” (Ibidem, p. 106).

A demonstração e o brainstorming são dois estilos de ensino da dança. A demonstração consiste em “(...) mostrar, fazendo apelo à visualização do gesto (...) é uma forma de ganhar tempo, de maior motivação, de coordenação da turma, de manter a

disciplina, de uma aprendizagem em simultâneo e de maior eficácia na reprodução do modelo” (Ibidem, p. 141). O brainstorming é “(...) um modo de estimular o aparecimento de novos temas, novas ideias e de desenvolver e preservar a imaginação criadora” (Ibidem, p. 143). Deste modo, as danças foram ensinadas tanto através da demonstração, em que as crianças imitavam – “a dança aprende-se por imitação e o movimento a imitar deve ser claro e preciso” (Padovan, 2010, pp. 18-19) – como através de ideias dadas por elas, estimulando assim a sua criatividade e dando-lhes oportunidade de se expressarem livremente.

Batalha (2004) ainda refere a importância da dança na educação, sendo esta ajudar as crianças a tornarem-se conscientes da sua própria vida e de como vão viver essas vidas de acordo com as escolhas que efectuarem. O importante em dança não é ensinar o conceito de movimento mas levar as crianças a descobri-lo e a saber recriá-lo (pp. 235-236).

Sendo assim, “o mais importante é considerar a Dança para crianças como uma forma de expressão da interioridade e uma linguagem corporal para comunicar com o exterior” (Ibidem, p. 236).

Para auxiliar esta realidade, Padovan (2010) defende que sendo o corpo o instrumento rítmico por excelência, a dança é a actividade privilegiada para favorecer o controlo musical dos movimentos e a consciência rítmica dos vários níveis de energia e rapidez. Se, de facto, a velocidade necessita de agilidade e vivacidade, a lentidão pressupõe controlo, equilíbrio e calma interior (p. 16).

Ou seja, são necessários diferentes estados consoante o ritmo utilizado, por exemplo, para a velocidade é essencial haver uma grande mobilidade enquanto que, para a lentidão, é necessário um estado de tranquilidade.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, *Dança*, “Introdução”, p. 183, citado por Padovan (2010),

saliente-se ainda a vocação interdisciplinar da dança, veja-se, por exemplo, a sua relação ancestral com a música, que propõe contactos com o ritmo, a dinâmica e a matemática. Ou o caso das relações entre a dança e o espaço, podendo facilmente transitar para áreas como a geometria, a geografia e mesmo a arquitectura (p. 22).

Ou seja, a dança é transversal a várias áreas, podendo ser trabalhada isoladamente ou como meio de aprendizagem noutros conteúdos.

Nas palavras de Sousa (2003b), a dança educativa

- ✓ “é uma actividade espontânea, livre e natural”;
- ✓ “a finalidade reside na expressão das emoções”;
- ✓ “não há coreografia. Cada um expressa os seus sentimentos e emoções como quiser, criando a movimentação que mais gostar”;
- ✓ “os movimentos seguem a estética interior de quem dança, de modo inteiramente livre e pessoal” (p. 116).

Gil (2001), sublinha que “também a dança é uma arte de construção de *séries*” (p. 64).

Associada à dança está a coreografia que, segundo Gil (2001), é “um conjunto concebido ou imaginado de certos movimentos deliberados...” Se se trata de uma coreografia improvisada, a exigência do nexu mantém-se, ainda que se abandone parcialmente a ideia da pré-concepção e o carácter voluntário dos movimentos” (p. 81). Sendo assim, a dança pode ser coreografada ou livre, sendo que na primeira, os movimentos são pré-estabelecidos e, na segunda, são improvisados.

Também associado à dança está o ritmo. Como refere Nanni (2002), “o ritmo na criança é vazado através dos movimentos executados de forma natural, espontânea, livre de tensões, com participação integral do movimento do corpo em seu ritmo interior (...)” (p. 164).

Também Berge (s/d), afirma que o ritmo é energia, no sentido em que “anima o corpo em movimento e este não lhe opõe zonas de resistência. É ele que nos transporta no espaço durante a dança, segundo cadências mais ou menos lentas, diferenciadas pelos acentos tónicos da melodia” (p. 90). Ou seja, o ritmo é considerado a “velocidade” do movimento, podendo ser lento, moderado ou rápido.

Batalha (2004) ainda acrescenta que

o ser humano tem consciência dos seus ritmos, pode influir neles, além de ter a possibilidade de criar novos ritmos representando este trabalho de criação eventualmente artístico, um estágio superior da actividade humana na sua relação com o meio. Podemos afirmar que o Homem percebe, objectiva, interpreta, modifica e cria estruturas rítmicas se tiver uma boa organização rítmica, mas há que respeitar fases de assimilação e discriminação das formas rítmicas sucessivas, que nos levam ao conceito de Capacidade Rítmica (p. 54).

Segundo Padovan (2010), “o ritmo exprime-se através do movimento, sendo o nosso corpo o instrumento principal que nos permite viver e manifestar uma solicitação rítmica” (p. 16).

Também Barreira & Salvagnin, citados por Ferraz (2011), defendem que “a estrutura e o ritmo constituem um dos princípios educativos fundamentais para a organização do movimento, da percepção auditiva e visual, da organização do pensamento” (p. 171). Ainda segundo estes autores, “a criança, durante o jardim-de-infância e no primeiro ciclo do ensino básico, consegue perceber, compreender e memorizar estruturas e ritmos que tenham uma ligação com as suas vivências psicomotoras” (Ibidem, p. 171). Neste sentido,

a Educação rítmica, em estreita ligação com a Educação psicomotora, apresenta-se como Educação ao movimento, como Educação perceptiva e como coordenação gesto-som. Desenvolve ainda o sentido de orientação, lateralidade, coordenação dinâmica geral, a organização do espaço e tempo, o controlo respiratório (indispensável para a articulação da linguagem), a leitura, o pensamento lógico-matemático, bem como a socialização (Ibidem, p. 171).

Além do ritmo, é de referir também a grande importância que a música tem na dança, sendo que, segundo Berge (s/d),

desde que haja estimulação pela música, o corpo tem necessidade de se desprender da tendência para a inércia e “entrar na dança”. A dança é esfusiente e permite reencontrar, no mais fundo de nós próprios, um ritmo arcaico que o estatismo da vida quotidiana nos fez esquecer (p. 91).

Ainda neste contexto, Ramos (2006), acrescenta que “en las sesiones de Expresión Corporal, bien sea en un contexto de Educación Física o no, la utilización de la música puede servir de gran ayuda, tanto desde el punto de vista de motivación extrínseca, como de recurso metodológico” (p. 66). Ou seja, a música, além de ser um recurso didático, é também um fator de motivação para a criança.

Na dança, a criatividade da criança deve ser valorizada, na medida em que, como refere Sousa (2003a), “estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva” (p. 196). Neste sentido, “ela própria reparará que afinal a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa” (Ibidem, p. 196). Sendo assim, na educação, não importa a técnica na dança,

mas sim que a criança se exprima, invente, improvise e crie os seus próprios movimentos.

Por fim, é fundamental também referir que a dança é, segundo Nanni (2002), compatível em ambos os sexos, na medida em que “a expressividade na dança – a emoção, a mímica, o gesto, são conotações que deixam extravasar uma personalidade feminina ou masculina (...) o movimento é universal, sem barreiras de sexo, ou de outras fronteiras” (p. 131). Sendo assim, a dança na educação deve ser praticada tanto por meninos, como por meninas, no sentido em que desenvolve competências ao nível da pessoa, da sua personalidade enquanto indivíduo único, com as suas próprias especificidades.

São inúmeras as definições existentes de **Dança** e de **Dançar**, abaixo cito algumas que vão de acordo às minhas ideias e percepções relativamente a esta arte:

Para mim, a dança é não só, uma arte que permite à alma humana de se expressar em movimento, mas também a base de toda uma concepção de vida, mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. Não é, como temos tendência a crer, um conjunto, mais ou menos arbitrário de passos, resultante de combinações mecânicas que apesar de constituírem úteis exercícios técnicos não podem pretender constituir uma arte porque são meios e não um fim em si (Duncan, 1985, pp. 37-38).

“Sendo o corpo o instrumento rítmico por excelência, a dança é a actividade privilegiada para favorecer o controlo musical dos movimentos e a consciência rítmica dos vários níveis de energia e rapidez” (Padovan, 2010, p. 16).

A dança “é consequência de um tecido complicado de vivências, de muitas histórias que há que continuar a contar e a transformar, dando expressão ao comportamento cultural através de um meio de comunicação não verbal”. (Currículo Nacional do Ensino Básico, *Dança*, “Introdução”, p. 183.) (Padovan, 2010, p. 17).

Tratando-se de uma actividade enraizada na história do homem, dançar propicia ao aluno um quadro de referências cognitivas, sensoriais e estéticas que contribuem para uma melhor compreensão do mundo. (Currículo Nacional do Ensino Básico, *Dança*, “Relação com as competências gerais”, p. 184.) (Padovan, 2010, p. 23).

3.3. As atividades rítmicas expressivas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), o domínio das diferentes formas de expressão implica criar situações e experiências de aprendizagem diversificadas, indo a criança dominando e utilizando o seu corpo contactando com diferentes materiais que deverá explorar, manipular e transformar de modo a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos. O corpo, que a criança vai dominando e tomando consciência desde o nascimento, constitui o meio de relação desta com o mundo, com o desenvolvimento e com a aprendizagem. A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência das diferentes partes do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a interiorização do esquema corporal e a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. É através desta tomada de consciência que a criança aprende as relações no espaço relacionadas com a matemática (pp. 57-58).

Igualmente, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o ritmo, os sons originados com o corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e à expressão musical. A identificação, designação e nomeação das diferentes partes do corpo ligam a expressão motora à linguagem. A música constitui uma oportunidade para as crianças se exprimirem através da dança. Esta, como forma de ritmo produzido pelo corpo, liga-se à expressão motora, permitindo que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se seguindo a música (pp. 59-64).

Na Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, na abordagem à Expressão e Educação Físico-Motora, existem vários blocos, sendo um deles – Bloco 6 – intitulado com a seguinte área “Actividades Rítmicas Expressivas (Dança)”, ao qual está inerente o objectivo “*combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais*” (p. 57). Na abordagem à Expressão e Educação Dramática, o Bloco 1 intitula-se “Jogos de Expressão” e, no que diz respeito ao corpo,

a variedade e a riqueza de sugestões, a nível do imaginário, devem ser características das situações propostas para explorar as possibilidades

expressivas do corpo. Através de jogos de imaginação, todos do agrado das crianças, deverão ser vivenciadas diferentes formas e atitudes corporais assim como maneiras pessoais de desenvolver um movimento” (p. 78).

O Bloco 2 intitula-se “Jogos Dramáticos” e, no que diz respeito à linguagem não-verbal,

num jogo dramático estão sempre presentes os sinais exteriores do corpo no espaço, através da mímica, dos gestos, das atitudes, dos movimentos e da utilização de objectos. As crianças, em interacção, irão explorando a dimensão não-verbal em improvisações que poderão partir de histórias, contos ou situações dramatizadas” (p. 82).

Uma autora que se debruçou sobre esta temática do movimento – associado às expressões (artística e motora) – foi Condessa (2006), daí que serão, de seguida, citadas algumas das suas concepções.

Como refere esta autora, na Revista do Departamento de Educação Física e Saúde – Cinergis, o movimento é importante “(...) enquanto forma de interacção pela qual se possibilita o desenvolvimento da criança na linguagem, na capacidade de comunicar e de obter informação e conhecimento do “mundo” social e físico (...)” como também é “(...) o modo de garantir o seu pleno desenvolvimento no domínio da capacidade para se exprimir, possibilitando à criança ter um papel mais activo na construção do seu repertório” (p. 11).

Segundo a mesma autora,

os movimentos expressivos, como processo de desenvolvimento da criatividade, fazem-se com o intuito de que a criança conheça e sinta o seu corpo como agente máximo da sua expressão, se relacione com os “outros” por canais de comunicação não orais e aperfeiçoe formas de comunicação e de expressão de sensações, emoções, idéias e acontecimentos (Ibidem, pp. 21-22).

Esta autora ainda refere que

a sociedade em geral e a escola em particular devem dar mais importância aos “cenários” para a aprendizagem de competências e capacidades motoras, através de condições que proporcionem um vasto leque de oportunidades de experimentação, de adaptação e de exploração do corpo e do movimento num espaço estruturado e com situações relacionais e contextuais ricas (Ibidem, p. 14).

Nesta linha de pensamento e, segundo Gallahue (2005), citado por Condessa (2006),

um modelo educativo baseado no desenvolvimento motor deveria fazer parte das experiências quotidianas de todas as crianças, pelo facto de ser o próprio movimento o centro activo da vida das crianças. É através do movimento vigoroso que a criança explora o seu corpo na relação com o espaço, os objectos e os outros e, por isso, se desenvolverá em todas as dimensões do comportamento humano: motora, cognitiva, afectiva e social (p. 11).

Nas palavras de Vayer (1992), também citado por Condessa (2006), pela actividade físico-motora a criança desenvolve-se de uma forma global, através quer de actividades funcionais, denotadas pelo prazer de agir que se apresentam de uma forma mais ou menos espontânea; quer de actividades intencionais, para comunicar e aprender, através de projectos ou de outras sugestões para actividade (pp. 11-12).

Neto (1995), citado pela mesma autora, refere que é importante compreender as alterações progressivas do controlo e do comportamento motor através da maturação e da experiência ao longo da vida. De facto, o desenvolvimento das acções motoras da criança, realizadas, de forma individual ou em contexto de jogo a partir das experiências desenvolvidas e na adaptação às novas situações que lhe são apresentadas, reflectem-se na sua vida futura – nas práticas dos jovens, pelo respeito, pelo controlo emocional e da vontade, da independência, responsabilidade e autoconfiança criados (p. 12).

Ainda na linha de pensamento de Condessa (2006), é recorrendo à estruturação do conhecimento do seu corpo e à sua capacidade para a produção dos seus movimentos, beneficiadas pelo seu envolvimento de aprendizagem, que a criança desenvolve o seu repertório motor e comunica com os seus pares nas mais variadas manifestações de movimento expressivo, criativo e lúdico (p. 12).

Relativamente a formas de intervenção, esta autora refere que a intervenção com actividades relevantes para o desenvolvimento da expressão corporal e motora nas primeiras idades dá realce a ambientes que proporcionam o desenvolvimento das potencialidades da criança nos domínios perceptivo-motores e motores; e, ainda, nos domínios da actividade lúdica e da capacidade

de imaginar, criar e comunicar com os outros, sendo contemplada na política educativa que rege as estruturas dos currículos escolares (Ibidem, p. 14).

O jogo também é importante neste tipo de intervenções, sendo que “pela apresentação de diferentes formas de jogo, o educador/ professor possibilita que a criança aprenda e se desenvolva em várias formas de se movimentar (competência motora) e, em simultâneo, usufrua de momentos de alegria, prazer, diversão e socialização (...)” (Ibidem, p. 22).

3.4. Propostas de atividades rítmicas expressivas

Neste segmento, serão apresentados dois exemplos de atividades rítmicas expressivas, bem como a importância da expressão para o ser humano.

Na perspectiva de J. Piaget (1961), citado por Sousa (2003a), expressão é a “(...) *exteriorização da personalidade. Efectua-se através do jogo simbólico, realizando desejos, a compensação, a livre satisfação das necessidades subjectivas. Numa palavra, a expressão tão completa quanto possível do “Eu”, distinto da realidade material e social*” (p. 184).

Ainda neste contexto, Condessa (2009), sublinha que “as actividades de expressão (motora, musical, dramática, plástica, etc.) são actividades que fazem parte obrigatória do currículo e, como consequência, devem ser desenvolvidas durante o período normal de escolaridade pelos professores” (p. 29).

Quando se fala em atividades expressivas, poderá falar-se, como já foi referido, de dança. Neste sentido, como refere Batalha (2004), uma aula de dança deve ser composta por três fases: a fase inicial (5 minutos); o corpo da aula (40 minutos) e a fase final (5 minutos) (p. 239). A primeira parte da aula é composta pelo aquecimento, a segunda pela dança propriamente dita e a terceira pelo relaxamento (Ibidem, p. 87). Os princípios fundamentais na dança para crianças são a vivência lúdica, a expressividade, a criatividade, o sentido artístico e o trabalho com temas (Ibidem, p. 235).

Ainda nas palavras desta autora, as rodas e os jogos cantados “(...) favorecem 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” (Ibidem, pp. 232-233).

De seguida, serão apresentadas duas atividades rítmicas expressivas – no âmbito da dança – uma proposta por Padovan (2010) e outra proposta por Condessa & Fialho (2010).

A primeira, sugerida por Padovan (2010), é uma dança de roda denominada “Sete Saltos” e caracteriza-se “(...) por uma série de figuras com gestos que se repetem e se adicionam ao longo do jogo” (p. 37). Os objetivos desta atividade estão relacionados com a coordenação – “realizar com precisão e fluidez os gestos previstos” e “memorizar a série de figuras e realizá-las na sequência correcta” – e com o sentido rítmico – “realizar a tempo os gestos das sete figuras” (Ibidem, p. 43). É de referir que o nome “sete saltos” deriva “(...) dos passos saltados com os quais é possível realizar a roda” (Ibidem, p. 43). Este autor refere ainda que estes passos saltados devem ser substituídos por passos simples (Ibidem, p. 43).

De seguida, apresenta-se um quadro com a sistematização desta atividade rítmica expressiva.

Quadro C – Atividade rítmica expressiva: dança de roda “Sete Saltos”

Sete Saltos	
Género	roda
Fonte	tradição infantil
Dificuldade	baixa
Destinatários	1.º e 2.º ciclos
Aprendizagem	por imitação
Estrutura da atividade	rodas e figuras
Rodas	Deslocam-se com 16 passos caminhados no sentido horário
	Deslocam-se com 16 passos caminhados no sentido anti-horário
Figuras (7)	1 - levantar a perna esquerda com o joelho dobrado e baixar a perna
	2 - levantar a perna direita com o joelho dobrado e baixar a perna
	3 - pousar o joelho esquerdo no chão
	4 - pousar o joelho direito no chão
	5 - apoiar o cotovelo esquerdo no chão

	6 - apoiar o cotovelo direito no chão
	7 - deslizar para a frente, permanecendo deitado no chão

É de referir que, ao longo da dança, vai-se adicionando as figuras, fazendo a seguinte sequência: roda – figura 1 – roda – figuras 1 e 2 – roda – figuras 1, 2 e 3 – roda – figuras 1, 2, 3 e 4 – roda – figuras 1, 2, 3, 4 e 5 – roda – figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6 – roda – figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Tal como refere Condessa (*op. cit.*: 44), citada por Condessa & Fialho (2010), “as experiências e vivências da criança, no e/ou pelo movimento, resultam na consciencialização progressiva do seu corpo em acção nas mais variadas situações de motricidade” (p. 51).

Batalha (*op. cit.*: 161), citada por Condessa & Adolfo (2010), ainda acrescenta que

as rodas cantadas favorecem o conhecimento de diversos deslocamentos básicos, a compreensão de diferentes evoluções no espaço, as primeiras noções de ritmo e a consciência de uma primeira comunidade. Muitos dos nossos jogos passados à volta de uma roda, a cantar e dançar, recordam-nos horas felizes e momentos deliciosos, genuinamente saboreados (p. 121).

Uma das atividades rítmicas expressivas, proposta por Condessa & Fialho (2010), é a “Machadinha”. Será, de seguida, apresentado um quadro com a sistematização desta atividade.

Quadro D – Atividade rítmica expressiva: cantiga de roda “Machadinha”

Machadinha	
Género	jogos e cantigas de roda
Destinatários	pré-escolar e 1.º ciclo
Estrutura da atividade	roda e cantiga
Rodas	Deslocam-se no sentido horário (nos versos 1, 3, 5, 7 e 9)
	Deslocam-se no sentido anti-horário (nos versos 2, 4, 6, 8 e 10)
Cantiga	<i>Ai, ai, ai, minha machadinha (bis)</i> <i>Quem te pôs a mão sabendo que és minha (bis)</i>

	<i>Sabendo que és minha, eu também sou tua</i> <i>(bis)</i> <i>Salta machadinha para o meio da rua.</i> <i>(bis)</i> <i>No meio da rua, não hei-de eu ficar (bis)</i> <i>Eu hei-de ir à roda escolher o meu par.</i> <i>(bis)</i> <i>O meu par eu sei bem quem é (bis)</i> <i>É um rapazinho, chamado José. (bis)</i> <i>Chamado José, chamado João (bis)</i> <i>É um rapazinho do meu coração. (bis)</i>
--	---

Esta atividade tem como objetivo principal consolidar “(...) as relações interpessoais, através da exploração das potencialidades lúdicas da brincadeira em causa. Conjugam-se a música, a letra e a cadência do movimento, convocando a memorização da criança e promovendo um desenvolvimento harmonioso das suas competências motoras, cognitivas e afectivas” (p. 124). Neste jogo, as crianças, de mãos dadas, vão-se movimentando, no sentido horário e anti-horário, enquanto vão cantando a cantiga.

3.5. Aprender com as atividades rítmicas expressivas – o papel do educador/ professor na seleção de modelos de ensino e na interdisciplinaridade

Neste segmento do nosso capítulo, será, inicialmente, abordada a importância da interdisciplinaridade na educação básica e, de seguida, serão explorados dois modelos de ensino que podem ser adotados na aprendizagem com atividades rítmicas expressivas, nomeadamente, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

Segundo Pombo, Guimarães & Levy (1994), a interdisciplinaridade deve existir na escola “(...) não como uma nova proposta pedagógica apresentada aos professores pelos pedagogos ou poderes centrais, mas como **uma “aspiração” emergente no seio dos próprios professores**” (p. 8). Ou seja, a interdisciplinaridade deve ser vista como algo que faz parte integrante da educação e do ensino.

O termo interdisciplinaridade está ainda por definir, não havendo um consenso entre autores. Neste sentido, “o significado da palavra **interdisciplinaridade** é objecto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio

mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (Ibidem, p. 10).

Estes autores esclareceram este conceito, dando algumas definições do mesmo, que serão, de seguida, referidas.

A interdisciplinaridade é “(...) qualquer forma de **combinação** entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma **síntese** relativamente ao objecto comum” (Ibidem, p. 13). Ou seja, a interdisciplinaridade é uma forma de ligar conteúdos de diferentes disciplinas, de modo a responder a uma mesma finalidade. Neste sentido, “a interdisciplinaridade implica, portanto, alguma **reorganização** do processo de ensino/aprendizagem e supõe um **trabalho continuado de cooperação** dos professores envolvidos” (Ibidem, p. 13).

A interdisciplinaridade poderá ser também a “(...) transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos, aplicações (...)” (Ibidem, p. 13). Sendo assim, este conceito é importante na medida em que permite ao educador/ professor ensinar de maneiras diferentes, de modo a que as crianças se sintam mais motivadas, como também percebam conteúdos que, isolados, seriam mais difíceis de apreender.

Pode-se dizer que a interdisciplinaridade

apresenta-se como prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas diversificadas para o estudo de problemas concretos, a exploração heurística de transposições conceptuais e metodológicas, enfim, que possibilita alguma economia de esforços e até mesmo uma melhor “gestão de recursos”, por exemplo, no que diz respeito ao controlo de repetições fastidiosas, à análise de dados, à utilização de instrumentos ou à recolha de informação proveniente de diversas disciplinas (Ibidem, p. 16).

Sendo assim, a interdisciplinaridade possibilita a resolução de questões/ problemas, através da interligação entre diferentes áreas de conteúdo, dando possibilidade às crianças de criarem as suas próprias ideias e percepções acerca das temáticas trabalhadas. A interdisciplinaridade é, portanto, “(...) interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas” (Ibidem, p. 26).

Como forma de conclusão desta questão, pode-se dizer que a interdisciplinaridade diz respeito às “(...) áreas que se estabelecem no cruzamento de saberes e cujas fronteiras não são estáticas, indicando passagens, confluências e divergências, diálogos e fronteiras” (Ibidem, p. 31). Neste sentido, há “(...) movimentação de um jogo de linguagem para outro, de transferências, elucidações, novos modos de ver e encarar problemas, novos modos de aprender, colaborando” (Ibidem, p. 31). Ou seja, é fundamental que os educadores/ professores adotem o sentido de interdisciplinaridade nas suas salas, articulando diferentes conteúdos, ensinando de formas diferentes, originais e motivadoras para as crianças/ alunos. Por exemplo, como já vimos anteriormente, através das atividades rítmicas expressivas, é possível trabalhar diversas temáticas de diferentes áreas de conteúdo, tanto ao nível do pré-escolar, como do 1.º ciclo do ensino básico.

Para além da interdisciplinaridade, é também importante saber que tipo de modelos adotar nas salas – do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico – de modo a trabalhar determinadas atividades, neste caso, as atividades que envolvam a expressividade corporal e o ritmo. Antes de abordar estes modelos é necessário saber em que consiste um modelo de ensino.

Nesta linha de pensamento, e tal como defende Formosinho (2007), um modelo pedagógico é

um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada. Um modelo curricular corresponde a uma grande conquista da história da pedagogia, pois se constitui num instrumento de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos (p. 10).

Neste sentido, “os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares” (Ibidem, p.11). Ou seja, os modelos “(...) são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática” (Ibidem, p. 11). Sendo assim, os modelos resumem-se em estratégias de atuação perante um grupo de crianças/ alunos sendo, portanto, um importante auxílio para o educador/ professor organizar a forma como deverá decorrer o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda na linha de pensamento desta autora, “o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com

intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender” (Ibidem, p. 34).

Pode-se dizer que “no âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos; no âmbito mais específico do modelo curricular elaboram-se orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional” (Ibidem, p. 34).

De seguida, será feita uma exploração, com bibliografia de referência, acerca de dois modelos pedagógicos – o High/Scope (contexto pré-escolar) e a Aprendizagem Construtivista (1.º ciclo do ensino básico).

High/Scope (pré-escolar)

Segundo Weikart (1995), citado por Hohmann & Weikart (2011), “(...) *o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção*” (p. 1), sendo que “*o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção*” (Ibidem, p. 1).

Neste sentido, “**através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo**” (Ibidem, p. 5). Ou seja,

as crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática (Ibidem, p. 5).

Sendo assim, é importante que a criança seja o centro da sua aprendizagem, agindo, ativamente, dentro e fora da sala, resolvendo os seus próprios problemas e fazendo as suas próprias opções.

Nesta linha de pensamento, e ainda segundo os mesmos autores, algumas das experiências que potenciam a aprendizagem pela acção são: fazer de conta; desempenhar papéis; brincar com a linguagem; construir relações e expressar criatividade através do movimento (Ibidem, p. 5). Estas experiências “(...) **promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico**” (Ibidem, p. 5).

Estes autores ainda acrescentam que são cinco os princípios básicos da abordagem educativa High/Scope, sendo estes “(...) **aprendizagem pela acção, interações positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa** (...)” (Ibidem, p. 9).

De facto, também sublinham que

através do processo diário de planear-fazer-rever, as crianças expressam as suas intenções, põem-nas em prática e depois reflectem sobre os seus próprios interesses. Enquanto aprendizes em acção, as crianças geram formas de responder às suas questões e partilham as suas descobertas com os outros (Ibidem, p. 13).

Neste sentido, “(...) as crianças são capazes de construir a sua própria compreensão do mundo que as rodeia e de ganhar um sentido de controlo e satisfação pessoal” (Ibidem, p. 13).

É de realçar que

o Currículo High/Scope funciona porque dá às crianças poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa. No processo, as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade – hábitos de funcionamento que lhes serão úteis ao longo de toda a vida (Ibidem, p. 13).

Abordando agora este modelo pedagógico com o movimento corporal, adianta-se que “para as crianças em idade pré-escolar, a **acção** – o **movimento** – é a chave para compreender e adquirir conhecimento” (Ibidem, p. 626). Neste sentido, “(...) as crianças não apenas aprendem sobre si próprias e sobre o mundo, mas também desenvolvem competências de coordenação motora, melhoram a sua forma física e ganham um sentimento de prazer e de auto-confiança nas suas capacidades” (Ibidem, p. 626).

Terminamos este ponto com a seguinte afirmação:

ter muitas oportunidades para expressar sentimentos, experiências e ideias à sua própria maneira através do movimento cria nas crianças confiança na capacidade de se movimentarem e de comunicarem com os seus corpos. Este sentimento de conforto corporal e criatividade de expressão pelo movimento alarga-se a outras áreas do comportamento e fortalece a confiança em si próprio como pessoa capaz e imaginativa (Ibidem, p. 640).

Aprendizagem Construtivista (1.º ciclo do ensino básico)

Segundo Fosnot (1996), “o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o “conhecer” como do modo como “se chega a conhecer” (p. 9). Neste sentido, e ainda segundo esta autora,

os professores que fundamentam a sua prática no construtivismo rejeitam as noções de que o significado pode ser passado para os alunos através de símbolos ou transmissão (...) uma perspectiva construtivista da aprendizagem sugere uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias (Ibidem, pp. 9-10).

Esta noção de construtivismo surgiu com Jean Piaget que defendia que “(...) aquilo a que chamamos conhecimento não tem e não deve ter como objectivo a produção de representações de uma realidade independente mas que, em lugar disso, possui uma função adaptativa” (Ernst Von Glasersfeld, citado por Fosnot, 1996, p. 15). Na perspectiva de Piaget, “(...) aquilo que vemos, ouvimos e sentimos – isto é, o nosso mundo sensorial – é o resultado das nossas próprias actividades perceptuais e, por isso mesmo, específico dos modos como percebemos e concebemos” (Ibidem, p. 17).

Pode-se dizer que “(...) a aprendizagem é uma actividade construtivista que os próprios alunos têm de realizar” (Ibidem, p. 20). Neste sentido, “(...) a tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir” (Ibidem, p. 20). Ou seja, deve ser o próprio aluno a construir o seu conhecimento, sendo que o professor tem o papel de o orientar e incentivar nesta construção.

Ainda nas palavras de Fosnot (1996), o construtivismo, em oposição ao behaviorismo e ao maturacionismo, não tem como meta de ensino comportamentos ou aptidões, mas sim o desenvolvimento de conceitos e a sua compreensão aprofundada, ativamente, por parte do aluno (pp. 26-27).

Na aprendizagem construtivista está presente a noção de que “(...) nós, como seres humanos, não temos acesso a uma realidade objectiva dado que construímos dela a nossa própria versão e, ao mesmo tempo, transformamo-la, a ela como a nós próprios” (Ibidem, p. 44). Sendo assim, o aluno aprende através daquilo que já sabe, ou seja, das suas percepções, construindo, desta forma, o seu conhecimento.

Na educação, o construtivismo deve gerir-se através de alguns princípios:

- ✓ “(...) os professores necessitam de permitir que os alunos levantem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e os testem na óptica da viabilidade”;
- ✓ “os “erros” precisam de ser entendidos como resultando das concepções dos alunos e, como tal, não devem ser minimizados ou evitados”;
- ✓ é importante “dar oportunidade a um período de reflexão (...)”;
- ✓ “os alunos (mais do que os professores) são responsáveis por defender, provar, explicar e comunicar as suas ideias à comunidade da aula”;
- ✓ os princípios construídos e organizados pelos alunos “(...) podem ser generalizados através das experiências (...)” e “(...) exigem a anulação ou a reorganização de conceitos anteriores” (Ibidem, pp. 52-53).

Fazendo agora uma pequena abordagem deste modelo relacionando com as atividades rítmicas expressivas, tal como adianta Maxine Greene (citada por Fosnot, 1996), no ensino e na aprendizagem das artes, “devemos reiterar a ideia de que as representações (na pintura, sons, movimento do corpo, prosa, filme) são, até certo ponto, sempre provisórias, qualquer que seja o sistema de símbolos em presença” (p. 183). Ou seja, cada um tem a sua própria visão das coisas, daí que a aprendizagem deve ser ativa, reflexiva e interpretativa (Ibidem, p. 184).

Para auxiliar esta realidade, Solé & Coll (2001) defendem que a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do seguinte:

a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não apenas no âmbito cognitivo; a educação é o motor do desenvolvimento entendido de uma forma global, isto é, incluindo capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e capacidades motoras (p. 18).

Ainda citando os mesmos autores, “a aprendizagem contribui para o desenvolvimento, na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade” (Ibidem, p. 19). Na aprendizagem construtivista, “(...) nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender” (Ibidem, p. 19). Ou seja, “(...) estamos a *aprender significativamente*, a construir um significado próprio e pessoal para um objecto de conhecimento que existe objectivamente” (Ibidem, p. 19).

Segundo Solé & Coll (2001) “(...) o aluno, graças à ajuda recebida do professor, pode revelar-se progressivamente competente e autónomo na resolução de tarefas, no emprego de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em muitas outras questões” (p. 22). Neste sentido, “(...) os alunos aprendem e se desenvolvem, na medida em que podem construir significados adequados sobre os conteúdos que constituem o currículo escolar”, sendo que é importante “(...) o contributo activo e global do aluno, a sua disponibilidade e conhecimentos prévios no quadro de uma situação interactiva, em que o professor actua como guia e mediador entre a criança e a cultura” (Ibidem, p. 23).

O construtivismo “(...) trata de uma abordagem optimista, que parte daquilo que já se domina e que, partindo desta posição inicial, entende poder ir progredindo de acordo com as condições, e porque indica o sentido em que essas condições devem ser definidas” (Ibidem, p. 27). Sendo assim, como já foi referido, a aprendizagem construtivista dá importância às concepções iniciais dos alunos, que devem ir evoluindo à medida que estes vão formando o seu conhecimento.

Também é importante referir que os fatores afetivos têm um papel fundamental nas representações que os alunos fazem dos professores, nomeadamente “(...) a disponibilidade revelada em relação ao aluno, o respeito e afecto que lhe transmitimos, a capacidade de nos mostrarmos acolhedores e positivos (...)” (Ibidem, p. 41).

Ligada ao construtivismo está a metacognição que, na perspectiva de Grangeat (1999), consiste numa operação mental em que o aprendiz constrói os seus próprios conhecimentos (p. 13). Esta operação “(...) situa o aluno numa relação epistemológica com os saberes fazendo dele um sujeito construtor e não consumidor de saberes, o que lhe confere uma autonomia em relação ao seu próprio progresso e, consequentemente, às suas aprendizagens” (Ibidem, pp. 19-20). Aqui está reforçada a ideia de que as aprendizagens são feitas pela construção do saber e não pela assimilação do mesmo, sendo que esta construção é efetuada através de um processo mental.

Pode-se dizer que a metacognição é um conceito pedagógico mais do que psicológico (Ibidem, p. 56). Ou seja,

a significação da metacognição está na oportunidade que ela dá aos alunos, à escola, de conquistar um estatuto de sujeito epistemológico em que a cultura, que é o garante da liberdade, se torna objecto da sua construção ao mesmo tempo que objecto do seu desejo (Ibidem, p. 56).

Ainda nesta linha de pensamento, Font (2007), refere que a metacognição é um processo psicológico relacionado com as estratégias de aprendizagem e consiste na “(...)

capacidade de conhecer, analisar e controlar os próprios mecanismos de aprendizagem (...)” (p. 108).

Por fim, Landsheere (1994), afirma que Piaget defende que a evolução genética resulta “(...) da forma como o indivíduo interage com o seu ambiente para a ele se adaptar, sendo esta confrontação uma condição necessária da existência de um verdadeiro conhecimento” (p. 43). Sendo assim, o ambiente é também um fator importante para a construção do conhecimento, na medida em que o aluno interage com o mesmo, criando as suas próprias condições de adaptação.

Capítulo III – O Processo de Estágio Pedagógico

Introdução

Este capítulo tem como principal objetivo dar a conhecer o meu processo de estágio e todas as preparações/ ações que o envolveram. Deste modo, será realizada uma descrição de como o estágio se efetuou, uma pequena referência à sua estrutura bem como aos principais intervenientes desta etapa. Também serão caracterizadas as escolas de estágio e o seu meio envolvente; as crianças/ alunos do grupo/ turma; a organização do espaço da sala e das atividades aí dinamizadas; as rotinas/ horários e, por fim, serão descritas atividades e apresentados relatos e análises reflexivas de alguns momentos da prática pedagógica, sobretudo daquelas em que desenvolvi as situações pedagógicas previstas no estudo da temática deste relatório de estágio.

É essencial que “(...) os estágios assegurem experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais” (Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Espiney, 1997, citados por Caires, 2001, p. 19). Neste sentido, estes autores evidenciam a grande importância que o estágio pedagógico tem, na medida em que promove, no estagiário, a aquisição de capacidades essenciais para a vida profissional futura, como se pôde verificar no capítulo II deste relatório.

Como já foi mencionado, o estágio pedagógico insere-se no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II (PES), tendo este ocorrido em dois contextos distintos – pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. No pré-escolar, o estágio foi realizado na EB1/JI de São Roque – Canada das Maricas (que pertence à EBI Roberto Ivens) e, no 1.º ciclo do ensino básico, foi realizado na EB1/JI de Matriz (que também pertence à EBI Roberto Ivens).

A fase inicial do nosso processo de estágio teve por base vários fatores organizativos, como o sorteio das escolas e dos orientadores de estágio, a calendarização das intervenções e também a realização de algumas reuniões onde foram desenvolvidas temáticas fundamentais para que esta etapa fosse bem sucedida. Neste sentido, foi-nos proposta a elaboração do Projeto Formativo Individual (**Anexo IV**),

com o propósito deste ser a base principal de todo o estágio pedagógico sendo, portanto, de extrema importância.

O Projeto Formativo (PF) foi um documento que consistiu num plano de intervenção pedagógica, que contemplou uma análise e reflexão da informação recolhida sobre os meios envolventes; as escolas; as salas; as rotinas/ horários e as crianças/ alunos. Também nele encontram-se definidas as metodologias e macroestratégias de atuação a serem utilizadas aquando das intervenções pedagógicas.

Neste sentido, podemos sublinhar que um projeto “(...) relaciona-se com um *tempo a vir*, com um *futuro* de que constitui uma antecipação, uma visão prévia” (Barbier, 1993, p. 49).

Segundo Serrano (2008), um projeto é “(...) um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar os objectivos desejáveis. Tem como missão *prever, orientar e preparar* bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento” (p. 16). Ainda segundo a mesma autora, um projeto deverá conter diversos aspetos, tais como: a indicação da finalidade do projeto e descrição da mesma; uma adaptação às características do meio e às pessoas; instrumentos de recolha de dados e uma calendarização do projeto (Ibidem, p. 16).

É de referir que em ambos os contextos pedagógicos – pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico – os grupos de estágio foram constituídos pelos mesmos três formandos (A, B e C), constituindo-se assim um trio pedagógico que foi intervindo de forma alternada.

Também é importante mencionar que, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico, houve momentos de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão. Primeiramente, decorreu o estágio em contexto pré-escolar e, de seguida, o estágio no 1.º ciclo do ensino básico. Em ambos, houve, inicialmente, um momento de observação nas salas que foi muito importante pois permitiu conhecer melhor o contexto, bem como um primeiro contato com as crianças/ alunos (para melhor planificar) e acesso a documentação importante para a concretização do nosso Projeto Formativo Individual, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Curricular de Grupo/ Turma (PCG/ PCT), o Plano Anual de Atividades (PAA), os planos individuais e processos dos alunos, bem como outros documentos relevantes para a prática pedagógica.

Relativamente às planificações (fase pré-ativa) da prática pedagógica, estas foram apresentadas em reuniões na universidade, onde estavam presentes os formandos e o orientador da universidade, docente da PES.

Em cada contexto de estágio decorreram três intervenções (fase ativa). No caso do pré-escolar, duas intervenções de dois dias e uma de uma semana e, no caso do 1.º ciclo do ensino básico, duas intervenções de dois dias e meio e uma de uma semana.

No que diz respeito aos momentos de reflexão, estes foram realizados no último dia das práticas educativas e deles participavam os educadores e professores cooperantes das escolas e os elementos dos grupos de estágio.

Como já foi referido no capítulo anterior, foram diversos os objetivos propostos para esta temática. Relativamente aos objetivos do estágio, estes foram os seguintes:

- ✓ Relacionar a prática educativa supervisionada com as intervenções das colegas de estágio, como também com as práticas da educadora/ professora titular do grupo/ turma;
- ✓ Envolver a família e a comunidade no contexto escolar, dando continuidade às atividades previstas no Plano Anual de Atividades do estabelecimento de ensino;
- ✓ Explorar, de forma estruturada e articulada, várias áreas de conteúdo, salientando aquelas em que as crianças/ alunos revelam mais dificuldades;
- ✓ Adotar uma pedagogia diferenciada, atendendo às necessidades, dificuldades e potencialidades de cada criança, respeitando e valorizando as suas características individuais;
- ✓ Construir novos materiais/ recursos apelativos para as crianças/ alunos adequados às temáticas desenvolvidas, diversificando os já existentes na sala de atividades/ de aula;
- ✓ Proporcionar atividades que fomentem o desenvolvimento pessoal e social das crianças/ alunos, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- ✓ Criar um ambiente educativo onde as crianças/ alunos se sintam confortáveis e valorizadas, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa dos mesmos;
- ✓ Proporcionar às crianças/ alunos a aquisição e domínio de saberes, capacidades, atitudes e valores indispensáveis para a vida como futuros cidadãos ativos e conscientes na sociedade em que se inserem.

Estes objetivos estão interligados com os objetivos da temática, já apresentados no Capítulo I.

1. Momentos do estágio pedagógico

Nos estágios pedagógicos – desenvolvidos nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II – os estagiários tiveram um papel ativo nos diferentes contextos (pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico) e os orientadores (educador/ professor cooperantes) tiveram oportunidade de observar e orientar as ações dos mesmos. Pode-se dizer que os orientadores foram uma grande ajuda aquando de todo este processo, na medida em que auxiliaram e orientaram os estagiários de todas as formas possíveis, criando-se assim, uma relação de amizade e abertura e verdadeiro acompanhamento.

Neste sentido, fizeram parte, destes estágios, cinco fases fundamentais: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão.

Relativamente à observação, esta decorreu nas duas primeiras semanas de estágio, em que tivemos oportunidade de interagir com as crianças/ alunos e, simultaneamente, fomos preenchendo listas/ grelhas de observação.

O principal objetivo da aplicação deste instrumento foi recolher o máximo de informação possível acerca das crianças/ alunos, da organização das atividades, bem como, do modo como as salas estavam dispostas, de forma a que, de seguida, se estruturasse um conjunto de estratégias de ensino e aprendizagem para implementar nas respetivas salas. Estas observações foram também importantes pois permitiram-nos uma análise reflexiva acerca dos objetivos a atingir, bem como das principais problemáticas encontradas.

É de referir que os processos individuais das crianças/ alunos e os projetos curriculares de grupo/ turma (PCG/ PCT) foram importantes documentos de análise, na medida em que nos forneceram informações sobre as características e particularidades de cada criança. Os planos anuais de atividades (PAA) também foram examinados de modo a que tivéssemos conhecimento das atividades letivas e extra letivas realizadas nas escolas. A observação e a análise documental foram fundamentais no processo de estágio, na medida em que nos permitiram conhecer diferentes realidades pedagógicas para, posteriormente, atuarmos sobre as mesmas.

Seguidamente procedeu-se à planificação que teve como principais finalidades as seguintes: delinear as competências (focos e associadas) a atingir pelas crianças/ alunos; indicar as áreas/ domínios de conhecimento a explorar; definir os descritores de desempenho das crianças/ alunos; referir as experiências de aprendizagem e as

estratégias a utilizar; definir o modo como foi feita a avaliação e, por fim, delinear quais os recursos a utilizar e o tempo/ horários.

Como já foi referido, as planificações não tinham de ser, estritamente, seguidas, na medida em que podiam ser alteradas, consoante a adesão e a evolução das crianças, sendo, portanto, um instrumento de trabalho flexível. Neste sentido, em alguns momentos, foi necessário reformular a planificação, mudando de estratégias, ou alterando/ alternando atividades, de modo a fomentar um maior interesse por parte das crianças/ alunos e apelando, assim, ao sucesso dos mesmos.

Também é importante referir que as planificações foram realizadas com a ajuda dos orientadores (em reuniões na Universidade), na medida em que houve trocas de opiniões e ideias – quer entre os orientadores, quer entre os colegas – com o objetivo de melhorar e tornar mais dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

Aquando da elaboração das minhas planificações, foi importante recorrer a alguns documentos: às metas de aprendizagem do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, à Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo e, por fim, ao Currículo Regional de Educação Básica. Em anexo, encontram-se duas planificações realizadas na minha prática pedagógica, uma referente ao pré-escolar (**Anexo V**) e uma do 1.º ciclo do ensino básico (**Anexo VI**).

Seguidamente à planificação, ocorreu a intervenção propriamente dita, onde foram adotadas, nas salas de atividades/ aulas, as metodologias previamente estabelecidas, bem como as atividades planificadas na fase anterior.

Após as intervenções, foram realizadas as avaliações das crianças/ alunos, bem como reflexões acerca das mesmas. Neste sentido, foram utilizadas listas de verificação e grelhas de avaliação, de modo a que este processo fosse mais eficaz, bem como de forma a podermos avaliar cada criança com um maior nível de rigor. No estágio do 1.º ciclo do ensino básico foram, também, realizados testes escritos como forma de avaliação dos alunos.

2. O nosso estágio na educação pré-escolar

“Cada criança é um ser naturalmente complexo e cada situação escolar é única, o que faz com que cada momento numa sala de actividades seja também único, não havendo receitas para as questões que vão surgindo continuamente”
(Câmara, 1998, p. 11).

2.1. Caracterização do meio

A EB1/JI de São Roque – situada na Canada das Maricas – localiza-se na costa sul da ilha de São Miguel, mais concretamente, na freguesia de São Roque – Ponta Delgada e tem uma área de 7,16 Km².

Esta freguesia contém vários estabelecimentos que contribuem para o seu desenvolvimento económico como a Fábrica de Conservas “Corretora”, dirigida ao fabrico de conservas de frutas; a Nova Gráfica, uma indústria de artes gráficas açorianas; uma farmácia; um posto de correios; um talho; uma peixaria; alguns estabelecimentos de venda de electrodomésticos, mobiliário, ferragens e material de construção; alguns restaurantes; casas de pasto; cafés; um supermercado e um Aparthotel.

No que diz respeito a atividades recreativas e culturais, esta freguesia é conhecida pelas suas danças carnavalescas, possui também um Grupo Desportivo de São Roque, fundado em 1960 e denominado “Os Amarelos de São Roque”, uma banda de música intitulada Lira de S. Roque e um grupo de escoteiros.

Em relação a instalações, a freguesia desfruta do Estádio Municipal, utilizado para a prática de futebol e de outras modalidades desportivas. Possui também algumas praias.

As festas religiosas são a festa do Santo Padroeiro, realizada no penúltimo domingo de Agosto e as festas do Divino Espírito Santo.

São Roque tem como património a Igreja Paroquial, várias ermidas, fontanários e um miradouro no ilhéu da freguesia. Possui ainda uma Junta de Freguesia (Presidente Gilberto Araújo Rodrigues), um Centro Social Paroquial com Creche, um Jardim de Infância e um Lar de Idosos.

São personalidades célebres da freguesia o Doutor Ernesto do Canto, o Doutor Eduardo de Andrade Pacheco, o Doutor José de Almeida Pavão e o jogador de futebol “Pauleta”.

2.2. Caraterização do jardim de infância

A EB1/JI de São Roque funciona em dois edifícios escolares: um do Plano dos Centenários, situado no Largo do Poço Velho, e outro do tipo P3, inaugurado em 1988 e situado na Canada das Maricas (São Roque), como já foi referido anteriormente.

Este último edifício, onde foram desenvolvidas as nossas intervenções, possuía dezasseis salas de aula, um polidesportivo e várias estruturas de apoio. Também desfrutava de um ginásio e de espaços exteriores às salas, onde eram desenvolvidas atividades de expressão motora, nomeadamente as rítmicas expressivas.

O corpo docente desta escola era composto por duas educadoras de infância e cinco professores do 1.º ciclo do ensino básico; uma professora de apoio em itinerância; uma educadora de ensino especial; dois professores de ensino especial; um professor de educação física e uma professora de inglês em itinerância. Contava também com uma terapeuta de fala, uma técnica de educação especial e reabilitação e uma psicóloga. O corpo não docente era composto por cinco assistentes operacionais.

Esta escola tinha, durante o estágio, trinta e duas crianças do pré-escolar dispostas em dois grupos e noventa e oito alunos do 1.º ciclo.

As famílias das crianças eram, essencialmente, da classe média/ baixa e as problemáticas mais frequentes eram o alcoolismo, o desemprego, a falta de habitação e as carências sociais.

2.3. Organização do espaço

Como referem Hohmann & Weikart (2011), “é difícil que as crianças brinquem e aprendam num ambiente em que faltem materiais, contudo elas colaboram entusiasticamente quando os adultos organizam o espaço e os materiais de uma maneira atraente” (p. 181). Neste sentido, “as crianças podem explorar, construir, imaginar e criar, porque têm à sua disposição uma variedade grande de materiais para escolher, manipular, e sobre os quais podem falar com colegas e adultos” (Ibidem, p. 181).

A sala espaçosa e bem iluminada, tinha três janelas grandes voltadas para a zona exterior e uma porta.

A sala estava organizada por áreas/ cantinhos. Estas não eram estáticas, ou seja, podiam sofrer alterações, quando necessário, de modo a atender às necessidades e interesses das crianças. Cada área tinha os seus objetivos específicos:

- ✓ Área do Tapete/ Reunião do Grande Grupo, onde se realizava o acolhimento e atividades de grande grupo (cantar, contar histórias, jogar...).
- ✓ Área da Biblioteca, que servia para estimular o gosto pelos livros, a concentração, imaginação, socialização e comunicação.
- ✓ Área da Casinha/ Mercearia, que promovia a independência, a socialização, a imitação, a coordenação motora, o desenvolvimento da linguagem, as regras sociais e o desenvolvimento das capacidades percetivo-motoras.
- ✓ Área dos Jogos, que desenvolvia a motricidade, a atenção e a memória, a socialização, o raciocínio lógico matemático, a linguagem e a capacidade de inventar e construir.
- ✓ Área da Garagem/ Carpintaria, que fomentava o jogo “faz de conta”, o divertimento, o desenvolvimento da motricidade e a socialização.
- ✓ Área das Expressões, que desenvolvia a imaginação, a coordenação e as habilidades manipulativas (pegar, rasgar, cortar, pintar...).

Os trabalhos que as crianças iam fazendo eram expostos em placares que estavam presentes nas paredes da sala.

De modo a que as crianças brincassem de uma forma organizada, foi realizado, em grupo, um quadro com o número de crianças que devia estar em cada área.

2.4. Caraterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por dezoito crianças, sendo dez meninas e oito meninos. Existiam três crianças de quatro anos, catorze de cinco anos e uma de sete anos. Uma das crianças frequentava o jardim de infância pela primeira vez. Existia uma criança com necessidades educativas especiais que beneficiava de apoio especializado do núcleo de educação especial.

No geral, era um grupo de crianças brincalhonas, organizadas, empenhadas e que se relacionavam muito bem umas com as outras. Havia algumas crianças muito tímidas e outras bastante extrovertidas. Em relação às atividades rítmicas expressivas

desenvolvidas com este grupo, em contexto de estágio, as crianças demonstraram um grande interesse e motivação por estas, sendo que foi também um auxílio para as mais tímidas terem oportunidade de se expressarem e desinibirem.

Ao nível da Linguagem Oral, o grupo exprimia-se por iniciativa própria e relatava situações do dia-a-dia.

No que diz respeito à Expressão Musical, as crianças cantavam, ouviam canções e dançavam.

Na área da Expressão Dramática, as crianças aderiam ao faz-de-conta e brincavam nas áreas, dramatizando situações do quotidiano.

Ao nível da Expressão Plástica, o grupo realizava atividades de motricidade fina como desenhar, pintar, modelar, recortar e colar.

Relativamente à Expressão Motora, as crianças participavam, com entusiasmo, em atividades de educação física e noutras atividades que englobem esta área.

Em geral, os encarregados de educação mostravam interesse nas atividades pedagógicas, participando nas mesmas. Procuravam conhecer os progressos e dificuldades dos seus educandos, para uma melhor aprendizagem por parte destes.

Sendo que todas as crianças são diferentes, têm personalidades diferentes e características distintas e particulares, de seguida, irei caracterizar duas crianças deste grupo, sendo que foram as que mais se diferenciaram.

A primeira é o Bruno¹, uma criança com necessidades educativas especiais que, embora não falasse, era uma criança muito expressiva, gostava de rir, brincar e era muito carinhoso. Este menino apresentava um atraso global de desenvolvimento, com maior ênfase ao nível cognitivo, sendo que manifestava um défice de concentração/atenção, bem como na linguagem e na motricidade fina, principalmente. As atividades mais destinadas a ele eram realizadas com o núcleo de educação especial e as que realizava na sala eram jogos, atividades que desenvolviam a concentração (por exemplo: enfiamentos – colar de contas) e atividades de reconhecimento de imagens.

A outra criança é a Matilde. Esta não interagia, através da expressão oral, nem com a educadora nem com os colegas. Embora isto acontecesse, a Matilde tinha uma enorme expressividade, pois conseguia transmitir os seus pensamentos através de olhares e gestos. Os colegas compreendiam o que ela queria comunicar e, muitas vezes,

¹ Este é um nome fictício, bem como todos os nomes de crianças/ alunos presentes neste relatório.

traduziam por palavras. Segundo a educadora, a Matilde não tinha este comportamento noutros contextos (em casa, por exemplo).

2.5. Organização das atividades – as rotinas

Nas palavras de Hohmann & Weikart (2011), “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 224). Pode-se dizer que a rotina diária “(...) oferece um enquadramento estável no qual as crianças – confiantes na atenção total dos adultos e apoiadas por uma rede social caracterizada pela segurança – podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção” (Ibidem, p. 227).

A rotina diária das crianças deste grupo envolvia a comunicação, a realização de atividades, o brincar e o descansar/ comer.

Desde modo, a rotina estava estruturada do seguinte modo: das 9h00 às 9h45, realizava-se o acolhimento (canção do bom dia e outras; partilha de experiências, preenchimento dos quadros das presenças, do tempo meteorológico e do calendário e introdução das atividades a desenvolver no dia); das 9h45 às 10h30 era realizada uma atividade orientada pela educadora; das 10h30 às 11h00 era o recreio (lanche); das 11h00 às 12h00 concluía-se a atividade inicial ou realizavam-se atividades nos cantinhos; das 12h00 às 12h15 fazia-se a arrumação da sala e lavagem das mãos; das 12h15 às 13h30 era o almoço e o recreio; das 13h30 às 14h00 havia uma partilha de experiências do recreio e das atividades da manhã e, posteriormente, uma lengalenga, canção ou história; das 14h00 às 14h45 realizavam-se atividades relacionadas com as anteriores ou de livre escolha e, por fim, das 14h45 às 15h00 arrumava-se a sala, fazia-se uma síntese de memória do que se fez no dia e realizava-se a saída.

2.6. Apresentação da organização das atividades curriculares planificadas e implementadas

Neste segmento será apresentada a organização das atividades curriculares que foram planificadas e implementadas no contexto de estágio, em que será dado um maior

ênfase às relacionadas com a temática do relatório – as atividades rítmicas e expressivas.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), planejar o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (p. 26).

Neste sentido, é função do educador “(...) planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)” (Ibidem, p. 26).

De seguida, será apresentado um quadro com as atividades curriculares planificadas e implementadas na prática pedagógica do pré-escolar.

Quadro E – Atividades planificadas e implementadas na prática pedagógica do pré-escolar

Calendarização		Áreas/ domínios de conteúdo									
		Formação Pessoal e Social	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Motora	Dança	Técnicas de Informação e Comunicação
19 e 20 de março de 2012	1ª										
	2ª										
	3ª										
											
	4ª										
	5ª										
	6ª										
23 e 24 de abril de 2012											
	7ª										
	8ª										
	9ª										
	10ª										
											
	11ª										
21 a 25 de maio de 2012	12ª										
	13ª										
	14ª										
	15ª										
	16ª										
											
	17ª										
	18ª										
	19ª										
	20ª										
	21ª										
	22ª										
	23ª										
	24ª										
	25ª										
	26ª										
	27ª										
	28ª										

	29 ^a										
	30 ^a										

Nota:  Símbolo das atividades desenvolvidas no âmbito do tema do relatório de estágio

O desenvolvimento deste quadro, ou seja, a síntese das atividades, encontra-se em anexo (**Anexo VII**) – Quadro Va – sendo, portanto, o quadro geral das atividades planejadas e implementadas na prática pedagógica do pré-escolar, onde estão especificadas as datas das intervenções, os temas, as atividades desenvolvidas e as áreas/ domínios de conteúdo. Neste item, encontra-se, igualmente, a apresentação de uma atividade desenvolvida fora do âmbito do tema deste relatório.

De seguida, será apresentado um quadro com as atividades rítmicas e expressivas planejadas e implementadas no estágio do pré-escolar.

Quadro F – Atividades rítmicas expressivas planejadas e implementadas na prática pedagógica do pré-escolar

Data	Atividade	Nome da atividade
19 de março de 2012	3 ^a	Momento de Expressão Motora – Jogo das Tocas
20 de março de 2012	6 ^a	Momento de Expressão Musical – Canção “Gosto de Flores” (com coreografia)
23 de abril de 2012	10 ^a	Momento de Expressão Motora – Coreografia “Sou teu amigo sim”
21 de maio de 2012	16 ^a	Momento de Expressão Motora – A Dança dos Ecopontos

As atividades acima selecionadas serão, de seguida, relatadas e analisadas. Neste sentido, será feita a apresentação de cada atividade e o desenvolvimento da mesma, bem como a importância que esta teve para as crianças, as macroestratégias/ metodologias utilizadas, a apreciação da nossa intervenção e os resultados/ impacto nas crianças (aqui serão selecionadas duas crianças para cada análise).

2.7. Relato e análise reflexiva das práticas pedagógicas selecionadas

Jogo das Tocas – Momento de Expressão Motora

No dia 19 de março de 2012 (1.^a intervenção selecionada do pré-escolar) houve, no ginásio um momento de Expressão Motora, que decorreu das 9h45 às 10h30. Este momento deu-se em grande grupo e a sessão dividiu-se em três partes essenciais: o aquecimento, um jogo corporal expressivo e o relaxamento.

Seguidamente ao nosso momento de aquecimento, efetuou-se um jogo que requereu movimento e expressão corporal, designado **Jogo das Tocas** (que teve uma estrutura semelhante a dois jogos: o “Rei manda” e o “Jogo das Cadeiras” – essa associação será melhor explicada na parte do desenvolvimento do jogo).

De seguida, será apresentada a sistematização deste jogo, ou seja, as capacidades que este permite desenvolver; as características do espaço e da disposição; o material necessário; os objetivos do jogo; o desenvolvimento do mesmo; os movimentos envolvidos; a música e o tipo de ritmo e a ilustração do mesmo.

Designação

Jogo das Tocas.

Capacidades

É de referir que a atividade foco foi a expressão motora mas também incluiu as expressões dramática e musical (atividades secundárias). Neste sentido, as capacidades foram:

- ✓ Inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização (expressão dramática).
- ✓ Representar vivências individuais, temas, histórias, paisagens, entre outros, através da expressão corporal (expressões motora e dramática).

Caraterísticas do espaço e da disposição

Este jogo foi praticado em espaço interior (ginásio), em que as crianças estavam dispostas livremente.

Material necessário

Um lenço, leitor de DVD's, DVD "PANDA vai à escola ABC" e arcos.

Movimentos envolvidos

Movimentos corporais livres: movimentos locomotores e não-locomotores.

Música e tipo de ritmo

Músicas infantis e ritmo moderado e rápido.

Objetivos

Os objetivos do jogo foram que cada criança tivesse a oportunidade de se expressar através do corpo, como também conseguisse imitar os passos dos colegas, seguindo o ritmo da música e, quando esta parasse, procurassem o arco/ toca mais próximo/a. Aqui foi também importante que as crianças tivessem respeito pelos papéis, neste caso, pelo papel do chefe da dança.

Desenvolvimento

As músicas foram dançadas/ interpretadas através da imitação, ou seja, uma criança dançava – sendo nomeada chefe da dança – e as restantes tinham de imitar os seus movimentos. Todas as crianças tiveram oportunidade de ser chefe da dança, distinguindo-se esse chefe por ter um lenço no pulso. O estagiário interveio no decorrer desse jogo, em alguns momentos, pois fui eu a tirar o lenço a uma criança e a colocar noutra, mudando, assim, de chefe.

As crianças dançaram ao som de algumas músicas (relacionadas com a expressão corporal) do DVD "PANDA vai à escola ABC": Faixa 1: Vem que eu vou-te ensinar; Faixa 7: A Dança do Macaco; Faixa 9: Cabeça, Ombro, Joelhos e Pé e Faixa 11: Pra frente, Pra Trás. Quando a música parava, tinham de encontrar o arco mais próximo (os arcos estavam dispostos, aleatoriamente, no chão) e saltar lá para dentro.

Neste jogo, as crianças puderam utilizar toda a zona do ginásio para dançar, exceto as zonas onde estavam colocados os arcos.

Por fim, realizou-se o relaxamento.

Neste momento de expressão motora, verifiquei que a maioria das crianças expressou-se através da dança.

Ilustração



De seguida, será apresentado um quadro com as nossas apreciações do comportamento em jogo, ou seja, o modo como foram atingidas as metas de aprendizagem pelas crianças (escala: com muita facilidade, com facilidade, com dificuldade, com muita dificuldade ou não observadas).

Quadro G – Apreciação global das metas atingidas no jogo

Metas de aprendizagem	Crianças (total: 18)
A criança inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização.	Atingida com facilidade: onze crianças.
	Atingida com dificuldade: seis crianças.
	Atingida com muita dificuldade: uma criança (para análise – a Matilde).
A criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens, entre outros, através de vários meios de expressão – dança.	Atingida com muita facilidade: quatro crianças (para análise – o Ivo).
	Atingida com facilidade: oito crianças.
	Atingida com dificuldade: quatro crianças.
	Não foi possível observar: uma criança.

Seguidamente, serão salientadas duas crianças para análise, sendo uma delas a que teve mais dificuldades nesta atividade – a Matilde – e outra que demonstrou muita facilidade – o Ivo.

Relativamente à Matilde, como já referimos, era uma criança bastante tímida e pouco expressiva, daí que teve um maior grau de dificuldade neste tipo de atividade. Neste sentido, foi-lhe dada uma maior atenção, na tentativa de a motivar mais. Embora

a Matilde tenha participado numa parte da atividade, fê-lo com pouca motivação, havendo alturas em que se recusava a dançar. Neste momento, achámos por bem mudar de estratégia, ou seja, não a “forçar” a fazer algo que não queria, daí que deixámos ao seu critério a participação ativa ou não na atividade. Esta atitude fez com que a Matilde, em atividades posteriores, se mostrasse mais empenhada e esforçada por melhorar a sua expressividade.

No que diz respeito ao Ivo, este era uma criança muito extrovertida, brincalhona e adorava dançar, sendo que esta foi uma atividade da sua preferência, à qual demonstrou bastante empenho e interesse. O Ivo foi das crianças que mais se “soltou” nesta atividade, dando também alguma motivação aos restantes colegas. Era uma criança que demonstrava ter noção do seu próprio corpo e saber usá-lo, com confiança e determinação, expressando-se em movimentos locomotores e não-locomotores, realizados ao ritmo da música.

Relativamente à minha intervenção, este foi o meu primeiro momento de expressão motora planificado e implementado no pré-escolar. Inicialmente, senti-me ansiosa e, visto que se tratava de uma atividade de expressão corporal, tive receio que as crianças não aderissem com entusiasmo. Este receio rapidamente desapareceu, visto que a maioria do grupo aderiu muito bem a este jogo, mesmo as crianças mais introvertidas.

Coreografia “Sou teu amigo sim” – Momento de Expressão Motora

No dia 23 de abril de 2012 (2.^a intervenção selecionada do pré-escolar) decorreu, no ginásio, das 9h45 às 10h30, um momento de Expressão Motora. Este momento deu-se em grande grupo e a sessão dividiu-se também em três partes essenciais: o aquecimento, uma coreografia e o relaxamento.

Posteriormente ao nosso momento de aquecimento, efetuou-se uma coreografia (de dança) com a canção “Sou teu amigo sim” de Toy Story. Esta coreografia foi ensinada pela estagiária e serviu para, além de trabalhar o movimento corporal expressivo, explorar as emoções (como a alegria/ tristeza) e os sentimentos (como a amizade).

De seguida, será apresentada a sistematização deste jogo, em conformidade com a estruturação assumida.

Designação

Coreografia “Sou teu amigo sim”.

Capacidades

É de referir que a atividade foco foi, igualmente, a expressão motora mas também inclui as expressões dramática e musical (atividades secundárias). Neste sentido, as capacidades foram:

- ✓ Participar em danças de grupo e comentar/ discutir com os colegas essas experiências artísticas (expressões artísticas – dança).

Caraterísticas do espaço e da disposição

Esta dança foi praticada em espaço interior (ginásio), em que as crianças estavam dispostas aos pares e em roda, orientadas para o seu interior.

Material necessário

Leitor de CD's e CD com a canção “Sou teu amigo sim” de Toy Story.

Movimentos envolvidos

Movimentos corporais coreografados: movimentos locomotores e não-locomotores; posições estáticas.

Música e tipo de ritmo

Música “Sou teu amigo sim” de Toy Story e ritmo lento, moderado e rápido.

Objetivos

Os objetivos desta atividade foram que cada criança tivesse a oportunidade de se expressar corporalmente, conseguisse aprender “os passos” de dança ensinados, seguindo o ritmo da canção, bem como expressar amizade pelos colegas e emoções (alegria e tristeza) em diversos momentos da coreografia e, por fim, improvisar uma posição de equilíbrio estático.

Desenvolvimento

A coreografia foi ensinada através da imitação, ou seja, as crianças imitavam os passos de dança observados. No final desta dança, cada criança tinha de improvisar uma

posição de equilíbrio estática. Nesta coreografia, eu participei, na medida em que fui o par do Bruno – criança com NEE – ajudando-o nos movimentos.

Por fim, realizou-se o relaxamento.

Nesta dança, todas as crianças realizaram os movimentos da coreografia “Sou teu amigo sim”, sendo esta constituída por estruturas rítmicas simples.

Também foi observada uma grande evolução em duas crianças que se mostraram mais tímidas no primeiro momento de expressão corporal (Jogo das Tocas), sendo estas a Dulce e o Filipe. Estas crianças realizaram a coreografia com muito empenho e a Dulce expressou, verbalmente, a sua apreciação em relação a esta atividade: “Adorei a dança” (registado no caderno de observações).

Todas as crianças expressaram, corporalmente, alegria e tristeza durante a coreografia, deram um abraço ao colega (o seu par na dança) e participaram, com empenho, na dança de grupo.

A maioria das crianças propôs posições de equilíbrio na coreografia, à excepção de oito crianças. Quase todas as crianças improvisaram uma posição na coreografia, à excepção do Bruno (devido às suas especificidades, não foi avaliado neste parâmetro).

Ilustração



De seguida, será apresentado um quadro com as nossas apreciações do comportamento das crianças nesta coreografia, ou seja, o nível com que foram atingidas as metas de aprendizagem por elas (escala: com muita facilidade, com facilidade, com dificuldade, com muita dificuldade ou não observada).

Quadro H – Apreciação global das metas atingidas na coreografia

Meta de aprendizagem	Crianças (total: 18)
A criança participa em danças de grupo e comenta e discute com os colegas essas experiências artísticas.	Atingida com muita facilidade: doze crianças (para análise – o Filipe).
	Atingida com facilidade: três crianças.
	Atingida com dificuldade: uma criança (para análise – o Miguel).
	Não foi possível observar: duas crianças.

Seguidamente, serão salientadas duas crianças para análise, sendo uma delas a que teve mais dificuldades nesta atividade – o Miguel – e outra que demonstrou muita facilidade – o Filipe.

Relativamente ao Miguel, este era uma criança muito tímida e com dificuldades em se expressar através do corpo. Neste sentido, foi adotada uma estratégia, sendo que na dança o Miguel fez par com o Ivo que, como já foi referido anteriormente, era uma criança muito expressiva e que gostava muito de dançar. O Ivo ajudou muito o Miguel mas, mesmo assim esta criança demonstrou alguma dificuldade na expressão corporal e a realizar o encadeamento de movimentos da coreografia. No entanto, melhorou da primeira intervenção para esta segunda.

No que diz respeito ao Filipe, este era, inicialmente, uma criança muito tímida mas, nesta dança, notou-se uma grande evolução, em que esta criança demonstrou empenho e interesse, “soltando-se” bastante nesta coreografia. Mostrou-se uma criança muito mais motivada e confiante.

Relativamente à minha intervenção, neste momento de expressão motora, senti-me mais segura e confiante de mim mesma, visto que a maioria das crianças aderiu com empenho e motivação, talvez por se estar a tratar de sentimentos tão puros na infância, como a amizade.

2.8. Análise comentada do encontro reflexivo entre a estagiária e a educadora cooperante

De seguida, iremos proceder a uma análise da informação recolhida do encontro reflexivo realizado entre a educadora cooperante e a estagiária (Quadro I).

Quadro I – Sinopse do encontro reflexivo com a educadora do grupo

Categoria 1 – Atividades rítmicas expressivas desenvolvidas (estratégias)	✓ “(...) canções (...)” ✓ “(...) atividades de expressão dramática associadas... com música (...)” ✓ “(...) aulas de expressão físico-motora também com música, com intenção de trabalhar mesmo o ritmo (...)” ✓ “(...) lengalengas (...)” ✓ “(...) histórias musicadas...”
Categoria 2 – Impacto das atividades rítmicas expressivas nas crianças/ alunos	✓ “(...) muito bom!” ✓ “(...) extremamente positivo, as crianças... agrada-lhes muito este tipo de atividades, reagem muito bem... conseguem, muitas vezes, expressar determinadas coisas que não conseguem noutras situações, conseguem ficar mais à vontade”
Categoria 3 – Limitações ao nível das atividades rítmicas expressivas	✓ “(...) às vezes há alguma falta de material que nós não temos mas, pronto, acabamos por... desenrascar, improvisar imediatamente”
Categoria 4 – Importância das atividades rítmicas expressivas (dança) como um meio de aprendizagem nas diferentes unidades curriculares	✓ “(...) eu acho que as atividades rítmicas e expressivas... são transversais ... a todas as áreas de conteúdo...” ✓ “Podemos introduzir... um conteúdo de matemática ou de... linguagem, ou (...) de conhecimento do mundo através de uma atividade rítmica expressiva e, muitas vezes, acontece isso, quase sempre, uma grande maioria das vezes, introduz-se determinados temas através de uma canção ou de uma história que depois se dramatiza e, muitas vezes, é musicada... portanto (...) é transversal”
Categoria 5 – Benefícios da dança para as crianças/ alunos	✓ “(...) ajuda a criança a desinibir-se (...)” ✓ “(...) também ajuda a criança a adquirir (...) o sentido de... criativo e estético... dança na sua própria... no seu próprio significado” ✓ “(...) além de ajudar a desinibir, ajuda (...) eles a aprenderem, esteticamente, com os passos de dança... A dança mesmo na versão artística (...)”
Categoria 6 – Impacto da atividade corporal expressiva no sucesso escolar das crianças/ alunos	✓ “(...) ajuda imenso (...)” ✓ “(...) ajuda, muitas vezes, na aquisição de determinados conteúdos que, de outra forma, é mais difícil”
Categoria 7 - Competências desenvolvidas, nas crianças/ alunos, através da dança	✓ “(...) são todas as relacionadas com a área da expressão motora... e todas as outras que lhe são transversais”
Categoria 8 – Importância das atividades rítmicas expressivas desenvolvidas em contexto de estágio	✓ “(...) foram muito importantes” ✓ “(...) eles aderiram muito bem, gostaram muito, expressaram-se muito bem, aprenderam, rapidamente, o que se lhe pedia, os passos, o ritmo (...)” ✓ “(...) e também ajudaram imenso algumas das crianças (...) a desinibirem”

Aqui, podemos verificar a grande importância que a educadora dá às atividades rítmicas expressivas, nomeadamente à dança, como um meio de aprendizagem de diferentes conteúdos na educação pré-escolar.

Relativamente à primeira categoria, a educadora afirmou que realiza canções; atividades de expressão dramática com música; aulas de expressão físico-motora com música (com intenção de trabalhar o ritmo); lengalengas e histórias musicadas. Estas atividades foram possíveis de observar na prática pedagógica, sendo que verificámos que a educadora lhes dava importância na sua sala.

No que diz respeito à segunda categoria, a educadora mencionou que o impacto das atividades rítmicas expressivas nas crianças foi muito positivo, na medida em que estas reagiram muito bem e conseguiram expressar os seus sentimentos, ficando mais à vontade. Este facto foi também observável por nós, estagiárias, na medida em que verificámos uma evolução no comportamento das crianças, a nível de atenção, motivação e interesse.

Em relação à terceira categoria, a educadora afirmou que a limitação que encontrou ao nível das atividades rítmicas expressivas foi a falta de material. Realmente, esta falta de material verificava-se, por vezes, daí que, durante o estágio, todo o material necessário era construído pelas estagiárias, de modo a cativar mais o grupo de crianças.

Relativamente à quarta categoria, foi dito pela educadora que as atividades rítmicas expressivas são transversais a todas as áreas de conteúdo, bem como que introduz determinados temas através de uma canção ou de uma história musicada que depois é dramatizada. Também, durante o estágio, foram explorados diversos temas através de atividades rítmicas expressivas.

No que concerne à quinta categoria, a educadora afirmou que a dança ajuda a criança a desinibir-se, bem como ajuda na aquisição do sentido criativo e estético. Durante as minhas intervenções, também reparei que a dança é um auxílio para as crianças, na medida em que estas se sentem mais desinibidas, conseguindo ser originais nas suas criações.

Na sexta categoria, a educadora mencionou que as atividades rítmicas expressivas ajudam as crianças na aquisição de conteúdos. Este também foi um facto observado durante o estágio, pois a aprendizagem de determinados conteúdos foi mais fácil para as crianças quando estas tinham oportunidade de se expressar corporalmente.

Relativamente à sétima categoria, a educadora afirmou que todas as competências relacionadas com a área da expressão motora e todas as que lhe são transversais são desenvolvidas através da dança. Novamente, isto foi verificado pois, através da dança, foram trabalhadas diversas temáticas e desenvolvidas variadas competências nas crianças.

No que diz respeito à oitava categoria, a educadora disse que as atividades rítmicas expressivas desenvolvidas em contexto de estágio foram muito importantes para as crianças, na medida em que estas aderiram e expressaram-se muito bem, aprendendo bem os “passos”, o ritmo da música e aquilo que se lhes pedia. Durante as minhas intervenções, pude verificar isto, na medida em que as crianças gostaram muito das atividades rítmicas expressivas desenvolvidas, aprenderam conteúdos de outras áreas e expressaram-se livremente através do seu corpo.

3. O nosso estágio no 1.º ciclo do ensino básico

“(…) o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade”

(Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2006, p. 11).

3.1. Caraterização do meio

A EB1/JI de Matriz situa-se na freguesia de São Sebastião – Ponta Delgada – e tem uma área de 3,2 Km². Esta freguesia surgiu à beira mar (nas portas do mar) após 1450. Ao longo do tempo, a comunidade foi-se expandindo para a zona norte, mais concretamente, na Arquinha e Sant’Ana. Nesta zona, estavam situados os locais de produção agrícola onde residiam as classes sociais mais altas.

Nela decorrem várias festas: Festa de S. Sebastião (padroeiro da freguesia e da cidade – no domingo seguinte ao dia 20 de janeiro); Festa e Procissão de Corpo de Deus (realizada todos os anos); Procissões do “Enterro do Senhor” e da “Ressurreição” (realizadas todos os anos na Igreja Matriz) e Festa de Nossa Senhora da Conceição (realizada na Igreja Matriz, no dia 8 de dezembro).

Existem alguns locais turísticos, sendo estes: Jardim e Palácio de Sant’Ana; Jardim de José do Canto; Igreja Matriz de S. Sebastião; Igreja de Todos os Santos ou do “Colégio” dos Jesuítas; Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada; Convento de Santo André e Museu Carlos Machado; Recolhimento e Igreja de Santa Bárbara; Recolhimento e Ermida de Sant’Ana; Sinagoga Portas da Cidade; Os Paços do Concelho; Ermida de S. Brás; Casa Museu Dr. Armando Cortes Rodrigues/ Casa da Escrita/ Instituto Cultural de Ponta Delgada; Casas brasonadas; Casa de residência da Rua do Contador, 6; Casa de residência da Avenida Gaspar Frutuoso, 9 e Casa de residência da Avenida Gaspar Frutuoso, 1.

De seguida, será feita a caraterização da EB1/JI de Matriz situada, como já foi referido, nesta freguesia.

3.2. Caraterização da escola

O edifício escolar onde está situada a EB1/JI de Matriz é do tipo P3. Esta está localizada na Rua José do Canto, em Ponta Delgada.

A escola tinha, no total, dezasseis salas de aula e várias estruturas de apoio: sala de apoio, refeitório, cozinha, dispensa, sala de gabinete de direção, sala com fotocopiadora e computador e sala com impressora e computador. Também apresentava um polidesportivo – junto à zona de refeições – onde se praticavam diversas atividades. Ainda neste espaço existia uma sala para funcionários (situada entre o refeitório e o polivalente).

A estrutura da escola estava disposta por blocos: do rés-do-chão e do primeiro piso. Em cada bloco existiam casas de banho femininas e masculinas; uma casa de banho para professores e uma zona destinada ao chuveiro, que está, neste momento, ao serviço de arrumação de materiais de educação física. O bloco onde se encontra o 2.º ano de escolaridade dispunha de uma sala com televisão, vídeo, almofadas e livros. A turma da UNECA (crianças com necessidades educativas especiais) estava situada no rés do chão, onde existia também um fraldário apropriado a estas crianças.

No que diz respeito aos discentes e docentes da escola, existiam três grupos do pré-escolar e quatro educadores de infância (um dos grupos possuía dois educadores de infância). Relativamente ao 1.º ciclo do ensino básico, existiam três turmas do 1.º ano de escolaridade, três turmas do 2.º ano de escolaridade, duas turmas do 3.º ano de escolaridade e três turmas do 4.º ano de escolaridade. Eram onze os professores do 1.º ciclo do ensino básico e existiam também dois professores de necessidades educativas especiais, dois professores de apoio ao 1.º ciclo do ensino básico, um professor de apoio ao pré-escolar, alguns professores de educação física e dois professores de inglês.

A sala de aula da turma onde estava a ser desenvolvida a prática pedagógica (4.º ano de escolaridade – turma C) situava-se no bloco das turmas do 4.º ano (constituído pelas turmas A, B e C).

Em relação aos espaços físicos da escola, foi utilizado, na atividade extra letiva, o espaço ao lado da sala de aula, para os ensaios de dança, sendo que foi muito útil na prática pedagógica.

3.3. Organização do espaço

A sala de aula era espaçosa, tinha três janelas grandes voltadas para a zona exterior e uma porta. As mesas da sala tinham uma disposição em forma de E (três filas paralelas e uma perpendicular às mesmas). Em cada mesa encontravam-se dois alunos. A planta da sala de aula (**Anexo VIII**) encontra-se em anexo, de modo a facilitar a visualização da mesma.

Os alunos utilizavam cadernos diários (de tamanho A4) – um para a escola e um para casa – como também capas de argolas para o arquivo de fichas de trabalho. Os cacifos presentes na sala de aula serviam para a arrumação do material escolar.

Foram definidas algumas regras para a sala de aula e para os diferentes espaços escolares – estas foram articuladas com os docentes de Inglês e de Educação Física. Também foram definidos os espaços de recreio, permitidos aos alunos, nos intervalos.

Eram elaboradas, periodicamente, fichas de avaliação sumativa e a correção das mesmas. Os trabalhos dos alunos relativos às diversas áreas – Português, Estudo do Meio e Matemática – eram afixados nas paredes da sala.

3.4. Caracterização do grupo de alunos

A turma era constituída por vinte e um alunos, sendo nove raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Existia uma aluna com necessidades educativas especiais – a Tânia – que se encontrava integrada no regime educativo especial, sendo que as suas maiores dificuldades incidiam na área de Matemática. Também existiam seis alunos com dificuldades que beneficiavam de apoio educativo, sendo estes: o Artur, o Isaac, a Valentina, o Francisco, o Jorge e o Daniel.

No geral, era uma turma com bom comportamento, havendo alguns casos excecionais. Os alunos eram assíduos e pontuais, à exceção da aluna com NEE que chegava, constantemente, atrasada. No geral, gostavam de trabalhar individualmente, a pares e em grupo – dependendo da atividade proposta. Relativamente às áreas de conteúdo, as disciplinas preferidas da turma eram Língua Portuguesa, Expressão Plástica, Musical e Dramática, Educação Física e Estudo do Meio. No geral, os alunos eram empenhados e gostavam de estudar, recebendo ajuda dos encarregados de educação, familiares e colaboradores do ATL na realização dos trabalhos de casa. A maioria dos alunos frequentava o ATL, após o horário das aulas e alguns praticavam

atividades extra letivas: futebol, ginástica, natação, catequese, patinagem, dança, entre outros.

As atividades livres que os alunos mais gostavam de fazer eram: brincar, ver televisão, jogar PlayStation, passear, jogar futebol, pintar, andar de bicicleta, entre outras. Ao nível de sonhos futuros, desejavam ser veterinários, futebolistas, médicos, advogados, bombeiros, pilotos, entre outros.

Alguns alunos deslocavam-se a pé para a escola – visto que moravam perto – e os restantes vinham de carro particular e de transportes públicos. A maioria da turma almoçava na escola e alguns alunos almoçavam em casa ou no ATL.

O meio familiar desta turma era muito heterogéneo, tanto ao nível académico (pais com o 2.º ano de escolaridade e outros com licenciatura) como profissional (trabalhadores da construção civil, escriturários, eletricitas, advogados, entre outros). Esta heterogeneidade influenciava os estudantes na forma como encaravam a escola e no processo de ensino e aprendizagem.

As características específicas dos alunos foram tomadas em conta, aquando das intervenções, daí que foram aplicadas determinadas medidas. O **Paulo**, o **Luís**, a **Celina**, o **Artur**, a **Sofia**, o **Francisco** e o **Pedro** mostravam-se distraídos e conversadores durante as aulas. Para colmatar este tipo de comportamentos, foi implementado, na sala de aula, o quadro do comportamento. Este recurso teve um impacto positivo, na turma, na medida em que os comportamentos foram melhor controlados, tanto pelas estagiárias, como pelos alunos.

Relativamente ao **André**, este era um aluno muito tímido. Sendo assim, foram realizadas atividades pedagógicas que desenvolveram um grau de expressividade elevado, como dramatizações e danças. Nomeadamente, na atividade extraletiva (coreografia – dança), houve um momento em que cada aluno dançou sozinho, sendo que o André demonstrou uma grande evolução a este nível (inicialmente, recusou-se a dançar mas, com reforços positivos da minha parte e da dos colegas, este aluno desinibiu-se, sendo que, já dançou sozinho no seu momento da coreografia).

No caso do **Artur**, este aluno adorava dançar, sendo que este aspeto foi importante no contexto do estágio, visto que foram realizadas várias atividades letivas relacionadas com o movimento corporal expressivo, o que foi proveitoso, tanto para o Artur, como para os outros alunos, pois uma das características deste aluno era a capacidade de motivar os colegas para este tipo de atividade. Na grelha de observação (**Anexo IX**), pode-se verificar que este aluno tem muitos descritores não adquiridos,

como por exemplo, a compreensão de enunciados orais e o domínio da escrita. Neste sentido, foi solicitada, em diversos momentos, a leitura expressiva de textos trabalhados, como também a produção escrita em diversas atividades, como por exemplo, um comentário a uma frase.

A **Tânia**, como tinha um atraso de desenvolvimento ao nível da matemática, foram adaptados, especificamente para ela, exercícios do manual (com números até ao 999).

Em relação à **Valentina**, esta aluna apresentava algumas dificuldades ao nível da expressão, daí que foram realizadas diversas atividades para estimular este aspeto (dramatizações, danças e jogos), o que foi muito proveitoso para ela, pois teve oportunidade de se expressar e evoluir neste sentido.

A **Francisca** estava inserida num grupo de dança, há cerca de um ano. Este aspeto foi valorizado, pois esta aluna desenvolveu as suas aptidões artísticas na atividade extra letiva, bem como ajudou os colegas que apresentavam mais dificuldades nesta área.

O **Isaac**, a **Tânia** e o **Francisco** demonstraram dificuldades na leitura e na escrita (como se pode verificar na grelha de observação em anexo). Nesta ordem de ideias, foi pedido a estes alunos para lerem textos trabalhados, em voz alta, diversas vezes, como também foram implementadas atividades que permitiram desenvolver a produção escrita (realização do retrato psicológico e comentário de frase, por exemplo).

A **Diana** era a aluna da turma que melhores resultados apresentava. Em alguns momentos, este foi um aspeto positivo, na medida em que esta aluna explicava, numa linguagem mais familiar aos colegas, conteúdos dados nas aulas, bem como ajudava nas atividades, sempre que necessário. Noutros momentos, foi negativo, pois este aspeto fez com que a Diana atribuisse uma maior ênfase às suas características académicas, fazendo com que os colegas se sentissem “inferiores” a ela e criando, assim, conflitos entre os mesmos. Neste sentido, estes conflitos foram resolvidos através de conversas na sala de aula, bem como particulares, com esta aluna, em que a mesma reconheceu os seus erros.

Relativamente à **Ângela**, esta aluna tinha uma carência auditiva no ouvido esquerdo. Neste sentido, foram tidos em atenção vários aspetos como, o posicionamento de modo a que esta conseguisse ver facilmente, tornando mais fácil a leitura dos lábios; falar, diretamente, para esta aluna; bem como falar para o ouvido direito da mesma.

Também foi indicado que o **Vítor** gostava muito de desenhar, sendo que foi realizada uma atividade em que este aluno teve oportunidade de trabalhar esta técnica, sendo esta o desenho dos retratos físicos dos alunos.

3.5. Organização das atividades – os horários

A rotina diária destes alunos envolvia a comunicação oral, a realização de tarefas, o brincar no recreio e o descansar/ comer. O horário da turma era o seguinte: das 9h às 10h30 os alunos encontravam-se na sala de aula; das 10h30 às 11h iam para o intervalo/ recreio; das 11h às 12h30 voltavam para a sala de aula; das 12h30 às 13h30 iam almoçar e das 13h30 às 15h dirigiam-se, novamente, à sala.

Às quartas, quintas e sextas, os alunos tinham Educação Física às 11h45. A partir das 15h, alguns alunos tinham ATL e outros tinham atividades extraletivas.

Relativamente a este tipo de atividades, foi desenvolvida, em contexto de estágio, uma atividade de expressão corporal (dança), em que foi aprendida uma coreografia para ser apresentada na festa de Natal na escola. Os ensaios ocorreram a partir da minha segunda intervenção, às terças e quintas, das 15h às 16h, no espaço ao lado da sala de aula, como já foi referido.

3.6. Apresentação da organização das atividades curriculares planificadas e implementadas

Quadro J – Atividades planificadas e implementadas no 1.º ciclo do ensino básico

Calendarização		Áreas/ domínios de conteúdo								
Intervenção	Atividade	Matemática	Línguas	Autonomia e gestão da aprendizagem	Português	Cultural e Artística	Científica e Tecnológica	Digital	Artística	Social e de Cidadania
8 a 10 de outubro de 2012	1ª									
	2ª									
	3ª									
										
	4ª									
	5ª									
	6ª									
	7ª									
	8ª									
	9ª									
	10ª									
	11ª									
	12ª									
	13ª									
	14ª									
	15ª									
	16ª									
	17ª									
	18ª									
										
29 a 31 de outubro de 2012	19ª									
	20ª									
	21ª									
	22ª									
	23ª									
	24ª									
	25ª									
	26ª									
	27ª									

	28 ^a									
	29 ^a									
	30 ^a									
	31 ^a									
19 a 23 de novembro de 2012										
	32 ^a									
	33 ^a									
	34 ^a									
	35 ^a									
	36 ^a									
	37 ^a									
	38 ^a									
	39 ^a									
	40 ^a									
										
	41 ^a									
	42 ^a									
	43 ^a									
	44 ^a									
	45 ^a									
	46 ^a									
	47 ^a									
	48 ^a									
										
	49 ^a									
	50 ^a									
	51 ^a									

Nota:



Símbolo das atividades desenvolvidas no âmbito do tema do relatório de estágio

O desenvolvimento deste quadro, ou seja, a síntese das atividades, encontra-se em anexo (**Anexo X**) – Quadro Xa – sendo, portanto, o quadro geral das atividades planificadas e implementadas na prática pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico, onde estão especificadas as datas das intervenções, os temas, as atividades desenvolvidas e as áreas/ domínios de conteúdo. Neste item, encontra-se, igualmente, a apresentação de uma atividade desenvolvida fora do âmbito do tema deste relatório.

De seguida, será apresentado um quadro com as atividades rítmicas e expressivas planificadas e implementadas no estágio do 1.º ciclo do ensino básico.

Quadro K – Atividades rítmicas e expressivas planejadas e implementadas na prática pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico

Data	Atividade	Nome da atividade
8 de outubro de 2012	3ª	Jogo de Dança
10 de outubro de 2012	18ª	Jogo: Dança dos sólidos geométricos
31 de outubro de 2012	31ª	Jogo de Dança – sequência de movimentos
20 de novembro de 2012	40ª	Extra letivo: Dança
22 de novembro de 2012	48ª	Atividade corporal expressiva com sombras chinesas

As atividades acima selecionadas serão, de seguida, relatadas e analisadas. Neste sentido, será feita a apresentação de cada atividade e o desenvolvimento da mesma, bem como a importância que esta teve para os alunos, as macroestratégias/ metodologias utilizadas, a apreciação da nossa intervenção e os resultados/ impacto nos alunos (aqui serão selecionados dois alunos para cada análise).

3.7. Relato e análise reflexiva das práticas pedagógicas selecionadas

Jogo de Dança – sequência de movimentos

No dia 31 de outubro de 2012 (2.ª intervenção no 1.º ciclo do ensino básico) realizou-se, na sala de aula, um jogo de dança, de modo a trabalhar as sequências numéricas (área de Matemática). Este momento decorreu das 11h às 12h15.

Os alunos formaram grupos de trabalho (cinco elementos por cada grupo) e o jogo foi realizado com a música “Pumped Up Kicks” do grupo “Foster The People”, interpretada por Tanner Patrick (**Anexo XI**).

De seguida, será apresentada a sistematização deste jogo, ou seja, as capacidades que este permite desenvolver; as características do espaço e da disposição; o material

necessário; os objetivos do jogo; o desenvolvimento do mesmo; os movimentos envolvidos; a música e o tipo de ritmo e a ilustração do mesmo.

Designação

Jogo de Dança – sequência de movimentos.

Capacidades

É de referir que a atividade foco é relacionada com a área de Matemática, incluindo também a atividade rítmica expressiva, nomeadamente a dança, ou seja, através da dança, estavam a ser aprendidos conhecimentos de Matemática. Neste sentido, as capacidades foram:

- ✓ Individualmente ou em grupo, explorar, inventar, improvisar e compor sequências lógicas de movimentos a partir de modelos apresentados sobre as várias formas e estilos de dança.

Caraterísticas do espaço e da disposição

Este jogo foi praticado em espaço interior (na sala de aula), em que as crianças estavam dispostas em linha (umas ao lado das outras), de frente para os colegas, que se encontravam sentados a ver. De seguida, colocaram-se dispostas em meia-lua.

Material necessário

Um leitor de CD's e um CD com a música “Pumped Up Kicks” do grupo “Foster The People”, interpretada por Tanner Patrick.

Movimentos envolvidos

Movimentos corporais escolhidos pelos alunos: movimentos livres locomotores ou não locomotores.

Música e tipo de ritmo

Música “Pumped Up Kicks” do grupo “Foster The People”, interpretada por Tanner Patrick e ritmo moderado e rápido.

Objetivos

Os objetivos do jogo foram que os alunos tivessem oportunidade de se expressarem através do corpo, seguindo o ritmo da música e criando sequências de movimentos regulares e irregulares, trabalhando em conjunto com os colegas do grupo. Também tinha como objetivo o seguinte:

- ✓ “Utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo professor (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2006, p. 57).

Desenvolvimento

Este jogo consistiu no seguinte: cada grupo fez uma sequência de movimentos (regular ou irregular) e, de seguida, os colegas afirmaram de que tipo de sequência se tratava, justificando, de modo a que o grupo confirmasse. Cada grupo teve 15 minutos para preparar as sequências de movimentos e fui auxiliando, enquanto estes se preparavam.

De seguida, a turma colocou-se em meia-lua e, ao som da música, todos dançaram a sua sequência. Posteriormente, os alunos pediram para dançar duas músicas, livremente, pelo que coloquei essas mesmas músicas (“PSY – Gangnam Style” e “João Lucas e Marcelo – Txu, Txa”) e, nos seus lugares da meia-lua já formada, eles tiveram oportunidade de se expressar, livremente, através do movimento corporal.

Neste momento, pude verificar que a maioria dos alunos participou com empenho no jogo de dança, utilizando o movimento corporal expressivo, à exceção de uma aluna que demonstrou desinteresse no jogo, afirmando que não queria dançar, sendo esta a Valentina. A maioria dos grupos realizou sequências irregulares e todos os alunos improvisaram passos de dança, como também respeitaram as regras do Jogo de Dança.

Ilustração



De seguida, será apresentado um quadro com as nossas apreciações do comportamento em jogo, ou seja, o modo como foi atingida a meta de aprendizagem pelos alunos (com muita facilidade, com facilidade, com dificuldade, com muita dificuldade ou não observada).

Quadro L – Apreciação global das metas atingidas no jogo

Meta de aprendizagem	Crianças (total: 21)
O aluno, individualmente ou em grupo, explora, inventa, improvisa e compõe sequências lógicas de movimentos a partir de modelos apresentados sobre as várias formas e estilos de dança.	Atingida com muita facilidade: 19 alunos.
	Atingida com facilidade: um aluno (para análise – o André).
	Atingida com muita dificuldade: uma aluna (para análise – a Valentina).

Seguidamente, serão salientadas duas crianças para análise, sendo uma delas a que teve mais dificuldades nesta atividade – a Valentina – e outra que demonstrou mais facilidade – o André.

Relativamente ao André, este era um aluno muito tímido e pouco expressivo. No entanto, nesta atividade, mostrou-se motivado, realizando movimentos corporais com empenho e, ao mesmo tempo, sorrindo, mostrando-se mais expressivo do que o habitual. O facto do André ter ficado num grupo de colegas extrovertidos, como o Rui, também pode ter ajudado a se desinibir mais.

No que diz respeito à Valentina, esta era uma aluna pouco empenhada na maioria das tarefas, principalmente naquelas que requeriam um maior grau de expressividade. Neste sentido, esta foi uma atividade difícil para ela, mostrando-se

pouco interessada e afirmando que não queria dançar. Com alguma insistência da minha parte e da parte dos colegas, a Valentina acabou por participar na atividade mas, mesmo assim, um pouco contrariada.

Relativamente à minha intervenção, esta foi uma atividade que gostei muito de implementar, na medida em que pude trabalhar um conteúdo de matemática através de uma atividade rítmica expressiva. Senti-me muito bem e segura aquando de toda a atividade. Penso que a dinâmica utilizada foi bem conseguida e os alunos gostaram muito de trabalhar em grupo e de criar as suas próprias coreografias.

Dança – Atividade extra letiva

Como já foi referido, durante o estágio no 1.º ciclo do ensino básico, foi desenvolvida uma atividade extra letiva que consistiu numa coreografia de dança para ser apresentada na festa de Natal na escola.

Nesta atividade, a maioria da turma estava inserida à exceção de sete alunos.

De seguida, será apresentada a sistematização desta atividade, ou seja, as capacidades que esta permite desenvolver; as características do espaço e da disposição; o material necessário; os objetivos da atividade; o desenvolvimento da mesma; os movimentos envolvidos; a música e o tipo de ritmo e a ilustração da mesma.

Designação

Dança – Atividade extra letiva.

Capacidades

- ✓ Expressar de forma não-verbal diversas temáticas da realidade envolvente, utilizando de modo eficaz o potencial comunicativo do corpo.

Caraterísticas do espaço e da disposição

Esta atividade foi praticada em espaço interior (no espaço ao lado da sala de aula), em que as crianças se encontravam dispostas nos seus lugares da coreografia (preestabelecidos por mim) – em filas e em meia-lua.

Material necessário

Leitor de CD's e CD com as músicas escolhidas pelos alunos.

Movimentos envolvidos

Movimentos corporais coreografados e livres.

Música e tipo de ritmo

Músicas escolhidas pelos alunos e ritmo moderado e rápido.

Objetivos

Os objetivos desta atividade foram que os alunos se expressassem através do corpo, apreendendo os movimentos da coreografia, bem como que conseguissem improvisar passos de dança. Também teve como objetivo o seguinte:

- ✓ “Em situação de exercitação, com ambiente/marcação musical adequados, aperfeiçoar a execução de frases de movimento, dadas pelo professor (...) com fluidez de movimentos e em sintonia com a música” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo, 2006, p. 58).

Desenvolvimento

Como já foi referido, os ensaios foram realizados às terças e quintas, das 15h às 16h, num espaço ao lado da sala de aula e, para esta atividade foram utilizadas músicas escolhidas pelos alunos, sendo que foi elaborada uma montagem com as mesmas (**Anexo XII**).

De seguida, serão descritos dois dias de ensaios desta coreografia.

No dia 20 de novembro de 2012 (3.ª intervenção no 1.º ciclo do ensino básico), foi realizado um ensaio de dança em que foi efetuada, diversas vezes, a coreografia já aprendida e, de seguida, alguns alunos tiveram oportunidade de mostrar passos de dança que gostariam de incluir na mesma (todos estes momentos foram filmados).

No dia 22 de novembro de 2012 (3.ª intervenção no 1.º ciclo do ensino básico), foi treinada a coreografia e os alunos que não tiveram oportunidade, na terça-feira, de apresentar os passos pretendidos, mostraram-nos neste dia (estes também foram filmados).

Nestes dias, pude verificar que todos os alunos participaram nos ensaios de dança, propondo novos passos e realizando os passos de dança propostos por mim. A

maioria dos alunos respeitou as regras da sala, à exceção de dois, que não permaneceram em silêncio durante a dança, sendo estes o Artur e o Rui.

Ilustração



Será apresentado um quadro com as nossas apreciações desta atividade extra letiva, ou seja, o modo como foi atingida a meta de aprendizagem pelos alunos (com muita facilidade, com facilidade, com dificuldade, com muita dificuldade ou não observada).

Quadro M – Apreciação global das metas atingidas no jogo

Meta de aprendizagem	Crianças (total: 14)
O aluno expressa de forma não-verbal diversas temáticas da realidade envolvente, utilizando de modo eficaz o potencial comunicativo do corpo.	Atingida com muita facilidade: dez alunos (para análise – a Francisca).
	Atingida com facilidade: quatro alunos (para análise – a Sílvia).

Serão salientadas duas alunas para análise, sendo que uma delas teve muita facilidade nesta atividade – a Francisca – e a outra demonstrou facilidade – a Sílvia.

Relativamente à Francisca, esta era uma aluna que já estava inserida num grupo de dança há cerca de um ano, pelo que tinha uma grande expressão corporal. Por este motivo, e por esta aluna ter um grande interesse por dança, esta atividade foi-lhe de fácil execução, sendo que também ajudou os colegas em alguns momentos da coreografia.

No que diz respeito à Sílvia, esta aluna era muito bem sucedida em todas as áreas de conteúdo, no entanto, tinha uma coordenação motora e de ritmo fracas. Neste sentido, houve uma maior atenção dada a esta aluna durante os ensaios, de modo a melhorar o seu sentido de ritmo e de coordenação. Pude verificar que, ao longo dos

ensaios, este aspeto foi melhorando, sendo que a Sílvia foi-se sentindo mais motivada, pois, inicialmente, sentia-se “inferior” aos colegas por não conseguir acompanhar, por vezes, os passos da coreografia.

Relativamente à minha intervenção, esta atividade extra letiva foi muito proveitosa para mim, na medida em que pude passar mais tempo com os alunos, pude trabalhar a dança de uma forma mais rigorosa, criando uma coreografia com a ajuda dos alunos. Também pude verificar que tanto as meninas, como os meninos aderem muito bem à dança e gostam de se exprimir através do corpo, criando os seus próprios “passos” e comentando os dos colegas.

3.8. Análise comentada do encontro reflexivo entre a estagiária e a professora cooperante

De seguida, iremos proceder a uma análise da informação recolhida do encontro reflexivo realizado entre a professora cooperante e a estagiária (Quadro N).

Quadro N – Sinopse do encontro reflexivo com a professora da turma

Categoria 1 – Atividades rítmicas expressivas desenvolvidas (estratégias)	✓ “(...) dramatizações (...)” ✓ “(...) mímicas” ✓ “(...) a parte da dança, coreografia, costume fazer no primeiro período, no final do ano, mas este ano coube-te (...) a ti fazer essa preparação (...)” ✓ “(...) todos os anos eu trabalho, prefiro fazer a coreografia com eles para as festas porque (...) tanto os alunos que vão apresentar como os que estão a ver, aderem muito bem a este tipo de atividade”
Categoria 2 – Impacto das atividades rítmicas expressivas nas crianças/ alunos	✓ “(...) foi positivo”
Categoria 3 – Limitações ao nível das atividades rítmicas expressivas	✓ “(...) quando faço este tipo de trabalho não, porque eles aderem muito a esta parte lúdica (...) faz-se muito a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares e as expressivas, não é? Eles gostam muito, aderem muito facilmente”
Categoria 4 – Importância das atividades rítmicas expressivas (dança) como um meio de aprendizagem nas diferentes unidades curriculares	✓ “(...) as crianças (...) através destas atividades expressivas conseguem exteriorizar todos os seus anseios... conseguem perceber melhor o mundo também que os rodeia não é?” ✓ “(...) mas também os conteúdos de trabalho devem despertar o interesse deles (...)” ✓ “(...) quando é a parte de coreografias gostam mais de (...) músicas destas que estão no top, não é? Aquelas canções (...) com mímica já não lhes desperta interesse”

Categoria 5 – Benefícios da dança para as crianças/ alunos	✓ “(...) a criança (...) movimentava-se bastante não é? E... elas assim, têm a consciencialização do seu corpo e também promove a sua formação intelectual, cultural e social” ✓ “Nós, por exemplo, através das coreografias (...) das danças regionais... por exemplo, eles... assim aprendem melhor... a sua história (...) a sua cultura... e estimula a criatividade delas também”
Categoria 6 – Impacto da atividade corporal expressiva no sucesso escolar das crianças/ alunos	✓ “Penso que sim, principalmente aqueles alunos que têm maiores dificuldades (...) de concentração e mais problemas, normalmente, são crianças que a nível de... corporal eles têm um maior domínio e eles sentem-se valorizados nesse tipo de atividade” ✓ “Inicialmente, pronto começam a fazer as palhaçadas (...) para chamar a atenção, eles sentem-se mal porque estão a ser (...) estamos a dar mais... maior atenção ao seu movimento, não é? Mas depois eles acabam por trabalhar bem no dia, no dia da festa, então no dia em que apresentam a coreografia, eles trabalham muito bem”
Categoria 7 - Competências desenvolvidas, nas crianças/ alunos, através da dança	✓ “Acho que é qualquer uma... de qualquer área... desde a língua portuguesa, matemática... aliás tu tiveste a trabalhar a matemática (...)” ✓ “(...) no início do 1º ciclo trabalhamos mais essa parte de atividades lúdicas (...) portanto, de (...) expressão corporal (...)” ✓ “(...) o programa é um bocado vasto e, às vezes, não temos tempo (...) para além do programa... também requerem muito mais agora (...) para estar a... como é que hei-de dizer? Para estar a... a sua capacidade inventiva diminui um bocado, não é? Está muito mais preocupada com outras coisas...”
Categoria 8 – Importância das atividades rítmicas expressivas desenvolvidas em contexto de estágio	✓ “Acho que foram bastante e que eles vão ficar marcados pela vida inteira (...)” ✓ “(...) eu nunca tive estágio e vocês (...) dispõem de mais tempo, trazem também inovações, não é? E eles gostaram imenso do trabalho que vocês fizeram aqui, não é? Na sala de aula”

Através deste quadro, pode-se verificar que, para além da educadora cooperante, também a professora do 1.º ciclo dá um grande valor às atividades rítmicas expressivas nos primeiros anos de escolaridade, sendo estas importantes nas suas próprias dimensões, bem como transversais a todas as áreas de conteúdo.

Relativamente à primeira categoria, a professora referiu que realiza dramatizações e mímicas. Também costuma fazer uma coreografia de dança para ser apresentada no final do primeiro período. Esta coreografia foi realizada por mim e

ensinada aos alunos (em tempo extra letivo) para ser apresentada na escola na festa de Natal, no final do período.

No que diz respeito à segunda categoria, a professora afirmou que o impacto das atividades rítmicas expressivas nos alunos foi positivo. Também pude verificar este impacto, pois os alunos gostaram muito das atividades rítmicas expressivas desenvolvidas.

No que concerne à terceira categoria, a professora referiu que não encontrou limitações ao nível das atividades rítmicas expressivas, pois os alunos aderem muito bem e faz-se muito a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares e as expressivas. Durante as minhas intervenções, também não encontrei limitações ao nível destas atividades, na medida em que os materiais necessários foram todos construídos por mim e levados para a sala.

Relativamente à quarta categoria, foi dito pela professora que através de atividades rítmicas expressivas, as crianças conseguem exteriorizar os seus anseios e perceber melhor o mundo que as rodeia. Também concordo com esta afirmação, pois pude observar algumas evoluções em alunos mais contidos que, posteriormente, se desinibiram e se expressaram através da dança.

Na quinta categoria, a professora afirmou que a dança promove a consciencialização do corpo, bem como a formação intelectual, cultural e social da criança, bem como estimula a sua criatividade. Durante as minhas intervenções, pude verificar este facto. Realmente, os alunos adquiriram uma maior consciencialização do seu corpo, das suas limitações e progressos, bem como tiveram oportunidade de criar os seus próprios movimentos, apelando, assim, à sua criatividade e imaginação.

Relativamente à sexta categoria, a professora referiu que a atividade corporal expressiva tem impacto no sucesso escolar dos alunos, principalmente aqueles que têm maiores dificuldades de concentração, pois têm um maior domínio corporal, sentindo-se valorizados nestas atividades. Isto foi observado aquando das minhas intervenções, pois nos alunos mais distraídos foi possível verificar que se empenharam muito nestas atividades, aprendendo os conteúdos transmitidos.

No que diz respeito à sétima categoria, a professora afirmou que, através da dança, pode ser desenvolvida qualquer competência, de qualquer área. Durante o estágio, foram desenvolvidas diversas atividades rítmicas expressivas – nomeadamente a dança – de modo a trabalhar diferentes áreas de conteúdo (português, matemática e estudo do meio) e, conseqüentemente, diversas competências.

Em relação à oitava categoria, foi dito pela professora que as atividades rítmicas expressivas desenvolvidas em contexto de estágio foram muito importantes para os alunos e que estes iriam “(...) ficar marcados pela vida inteira (...)”. Esta afirmação da professora deixou-me muito contente e orgulhosa do trabalho que desenvolvi no estágio, pois foi uma comprovação de como foi importante para os alunos, bem como para mim.

Capítulo IV – Considerações Finais

1. Conclusões

Aquando da nossa prática pedagógica, nos contextos pré-escolar e escolar, foram implementadas – no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II – um conjunto de atividades educativas, onde foram adotadas metodologias e estratégias que achámos serem as mais apropriadas para aquele grupo/turma. Também foi desenvolvido, em simultâneo, um estudo de investigação-ação, em que foram aplicados instrumentos e técnicas, bem como realizadas análises e reflexões do estudo em causa.

Este estágio foi importante para nós, na medida em que nos formou enquanto profissionais da educação, bem como enquanto pessoas que trabalham com pessoas. Tivemos também oportunidade de fazer um estudo mais profundo acerca das metodologias e estratégias utilizadas na educação para, posteriormente, serem aplicadas nos contextos. Também foi possível aplicar uma temática escolhida por nós, de modo a inovar e melhorar a educação.

Um dos aspetos mais importantes do estágio foi aprender a ter uma atitude reflexiva antes, durante e depois das intervenções pedagógicas, de modo a estar sempre a melhorar de dia para dia.

Relativamente aos objetivos propostos, penso que foram alcançados, na medida em que se constatou que as atividades rítmicas expressivas são um meio eficaz para a aprendizagem de diferentes áreas de conteúdo, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico. Para comprovar esta realidade, obtive as conceções da educadora e da professora cooperantes, relativamente às potencialidades destas atividades no desenvolvimento global das crianças/ alunos. Neste sentido, após a análise dos dados recolhidos dos encontros reflexivos realizados com as docentes cooperantes, foi possível analisar as suas perceções quanto ao desenvolvimento de atividades rítmicas e expressivas com as outras áreas de conteúdo.

Relativamente à primeira categoria – **Atividades rítmicas expressivas desenvolvidas (estratégias)** – a educadora e a professora cooperantes apresentaram atividades diferentes. A educadora referiu que costuma realizar canções, atividades de expressão dramática com música, aulas de expressão físico-motora com música

(trabalhando o ritmo), lengalengas e histórias musicadas. A professora afirmou que realiza dramatizações, mímicas, bem como que, todos os anos, produz uma coreografia com os alunos (dança) para as festas. Aqui, pode-se verificar, portanto, que existem variadas estratégias para se trabalhar o ritmo e a expressividade nas salas de atividades/aulas.

No que diz respeito à segunda categoria – **Impacto das atividades rítmicas expressivas nas crianças/ alunos** – a educadora foi mais específica do que a professora, sendo que esta última apenas referiu que tinha sido positivo o impacto nos alunos. A educadora afirmou que tinha sido “(...) extremamente positivo (...)”, acrescentando também que as crianças reagem muito bem a este tipo de atividades, sendo que se expressam mais facilmente, como também se sentem mais à vontade. Neste segmento, pode-se verificar que, tanto a educadora, como a professora, estão de acordo quando referem que o impacto deste tipo de atividades é positivo nas crianças/alunos.

Na terceira categoria – **Limitações ao nível das atividades rítmicas expressivas** – a educadora e a professora apresentaram opiniões diferentes. A educadora referiu que, por vezes, há falta de material na escola, sendo que as atividades têm de ser improvisadas de outra forma. Por outro lado, a professora afirmou que não encontrou limitações, visto que os alunos aderem muito facilmente a este tipo de atividades. Ou seja, aqui pode-se verificar que esta questão foi respondida tendo por base dois conceitos diferentes, sendo que a educadora debruçou-se sobre os materiais pedagógicos utilizados nas atividades rítmicas expressivas e a professora referiu-se ao *feedback* dado pelos alunos aquando destas atividades.

Relativamente à quarta categoria – **Importância das atividades rítmicas expressivas (dança) como um meio de aprendizagem nas diferentes unidades curriculares** – tanto a educadora como a professora concordaram com a extrema importância que têm as atividades rítmicas expressivas. A educadora referiu que estas atividades são transversais a todas as áreas de conteúdo, dando alguns exemplos: introduzir conteúdos de matemática, linguagem ou conhecimento do mundo através de canções ou histórias dramatizadas e musicadas. A professora afirmou que estas atividades são fundamentais para que as crianças exteriorizem os seus anseios, bem como para que percebam o mundo que as rodeia, acrescentando que os conteúdos também têm de lhes despertar interesse e que as coreografias devem apresentar músicas que sejam dos seus gostos pessoais. Ou seja, como está referenciado acima, as

atividades rítmicas expressivas podem e devem ser trabalhadas, além de isoladamente, também nas diferentes áreas de conteúdo, funcionando, assim, como um meio de aprendizagem de diferentes conteúdos.

No que diz respeito à quinta categoria – **Benefícios da dança para as crianças/ alunos** – a educadora e a professora enunciaram alguns benefícios que a dança fornece. A educadora afirmou que ajuda a criança a desinibir-se, bem como a adquirir o sentido criativo e estético da dança. A professora referiu que, através do movimento, as crianças adquirem a consciencialização do seu corpo, promovendo também a sua formação aos níveis intelectual, cultural e social. Ainda acrescentou que, através de coreografias, por exemplo de danças regionais, as crianças aprendem melhor a sua cultura, sendo também uma forma de estimular a sua criatividade. Neste sentido, pode-se verificar que a dança fornece diversos benefícios às crianças/ alunos, daí que deve ser trabalhada e explorada nas escolas, tanto no pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico.

Relativamente à sexta categoria – **Impacto da atividade corporal expressiva no sucesso escolar das crianças/ alunos** – a educadora e a professora cooperantes partilharam da mesma opinião, referindo que a atividade corporal expressiva influencia o sucesso escolar das crianças/ alunos. A educadora afirmou que ajuda as crianças na aquisição dos conteúdos e a professora referiu que ajuda os alunos que têm maiores dificuldade de concentração, bem como os mais problemáticos, sendo que estes se sentem valorizados neste tipo de atividades, pois são crianças que têm um maior domínio corporal. Ainda acrescentou que, inicialmente, estas crianças começam a fazer “(...) palhaçadas (...)” para chamar a atenção mas, no decorrer da atividade, trabalham muito bem. Pelas respostas dadas pela educadora e pela professora, podemos referir que este tipo de atividades é fundamental para o sucesso das crianças/ alunos, na medida em que estes aprendem fazendo, através do seu corpo, estando, assim, a construir os seus próprios conhecimentos.

No que diz respeito à sétima categoria – **Competências desenvolvidas, nas crianças/ alunos, através da dança** – a educadora referiu que são todas as relacionadas com a expressão motora, bem como as que lhe são transversais. A professora afirmou que, através da dança, podem ser desenvolvidas todas as competências de qualquer área de conteúdo. No entanto, acrescentou que, devido à extensibilidade do programa, por vezes, não há tempo para se trabalhar a dança, daí que esta deve ser mais explorada no início do 1º ciclo. Ou seja, reforça-se aqui o facto da dança ser transversal a todas as

áreas de conteúdo, sendo que devem ser desenvolvidas, através do movimento expressivo, as competências associadas a estas mesmas áreas.

No que concerne à oitava categoria – **Importância das atividades rítmicas expressivas desenvolvidas em contexto de estágio** – tanto a educadora como a professora referiram que estas foram de extrema importância para as crianças/ alunos. A educadora afirmou que as crianças aderiram muito bem às atividades e que gostaram, expressando-se muito bem e aprendendo, com facilidade, o que se pretendia (passos, ritmo...). Também voltou a focar a importância que teve para algumas crianças se desinibirem (principalmente as mais tímidas). A professora referiu que as atividades rítmicas expressivas desenvolvidas em contexto de estágio foram muito importantes para os alunos e que estes iriam “(...) ficar marcados pela vida inteira (...)”, devido às inovações trazidas pelas estagiárias. Através desta última questão, pudemos concluir que as atividades rítmicas expressivas que foram desenvolvidas nos estágios – pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico – foram extremamente importantes para as crianças/ alunos, na medida em que estes aprenderam os conteúdos que estavam a ser transmitidos, de uma forma lúdica e motivante.

Deste modo, é importante repensar as ações educativas tomadas pelos educadores/ professores, de modo a refletir sobre as metodologias e estratégias utilizadas pelos mesmos, visto que devem apelar à motivação, criatividade e expressividade das crianças/ alunos, de forma a desenvolver as potencialidades das mesmas e auxiliar nas suas limitações, promovendo assim, o seu desenvolvimento global.

Aquando do desenvolvimento do processo de formação académica na Universidade dos Açores – Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – posso concluir que a profissão de educador/ professor exige uma formação ao longo da vida, de modo a que possamos crescer, quer a nível profissional, quer a nível pessoal e social.

2. Limitações do relatório de estágio

Durante o estágio, não verifiquei limitações ao trabalhar as atividades rítmicas expressivas, visto que estas (nomeadamente a dança) funcionaram como um instrumento motivador na aprendizagem de conteúdos por parte das crianças/ alunos.

No entanto, uma dificuldade encontrada foi a pouca experiência ao nível da investigação que foi realizada aquando do estágio.

3. Implicações/ propostas

Relativamente ao processo de estágio, penso que é importante que os futuros estagiários o vejam como algo fundamental para o futuro profissional, visto que é quando temos oportunidade de contactar, de perto, com crianças (nos contextos do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico), bem como de planificar as nossas próprias intervenções, refletindo sobre elas e avaliando-nos a nós mesmos e ao grupo/ turma com quem estamos a trabalhar.

No que diz respeito à temática escolhida para o relatório, é importante referir que esta deve ser do gosto pessoal do estagiário. No meu caso, acredito que foi pertinente visto que trabalhei um tema ao qual tenho um gosto especial e consegui fazê-lo em ambos os contextos. As crianças mostraram-se motivadas e aprenderam através de atividades rítmicas expressivas, o que nos mostra que a aprendizagem pelo próprio corpo é uma mais-valia na educação e deve ser valorizada nas escolas.

Por fim, gostaria de acrescentar que cresci muito aquando de todo este processo, aprendi com todas as pessoas com quem me cruzei, principalmente com os professores que estiveram presentes e com todas as crianças com quem trabalhei. Senti a minha evolução e espero que os futuros estagiários também sintam a sua e que nunca se esqueçam que o mais importante é aprender e ser recetivo aos conselhos dos professores e, acima de tudo, ouvir as crianças, as suas opiniões, ideias e pensamentos, de modo a que a nossa verdadeira função seja concretizada: a felicidade de uma criança na sua infância e no seu processo de ensino e aprendizagem.

Bibliografia

A

- ✓ Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições PEDAGO, LDA.
- ✓ Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ✓ Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, LDA.

B

- ✓ Barbier, J. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- ✓ Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- ✓ Berge, Y. (s/d). *Viver o seu corpo*. Lisboa: Compendium.
- ✓ Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, LDA.

C

- ✓ Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Lusografe.
- ✓ Castro, G. & Carvalho, M. (coord.) (2006). *A Criatividade na Educação*. Universidade dos Açores: Coingra, Lda.
- ✓ Coll, C. et al. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Condessa, I. & Fialho, A. (2010). *(Re)Aprender a brincar: na barca do pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- ✓ Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora, LDA.

D

- ✓ Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção – planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

- ✓ Delors, J. (coord.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA.
- ✓ Dicionários Académicos (2009). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora, LDA.

E

- ✓ Encarnação, F. (1972). *A ginástica A dança*. Volume II. Lisboa: Casa do Livro Editora, LDA.
- ✓ Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora, LDA.

F

- ✓ Ferraz, M. (coord.) (2011). *Educação Expressiva Um Novo Paradigma Educativo*. Tuttirév Editorial, Lda.
- ✓ Font, C. (coord.) (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem – Formação de professores e aplicação na escola*. Lisboa: Edições ASA.
- ✓ Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, LDA.
- ✓ Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

G

- ✓ Gil, J. (2001). *Movimento Total – O Corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- ✓ Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora, LDA.
- ✓ Grangeat, M. (coord.) (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora, LDA.

H

- ✓ Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

L

- ✓ Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Lisboa: Edições ASA.
- ✓ Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

M

- ✓ Machado, E., Alves, M. & Gonçalves, F. (org.) (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Portugal: De Facto Editores.
- ✓ Martins, A. (coord.) (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Medeiros, E. (2005). *A Filosofia como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- ✓ Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

N

- ✓ Nanni, D. (2002). *Dança Educação – Princípios, métodos e técnicas*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Sprint.
- ✓ Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- ✓ Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Lisboa: Edições ASA, S.A.

P

- ✓ Pacheco, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora, LDA.
- ✓ Padovan, M. (2010). *Dançar na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- ✓ Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.
- ✓ Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Q

- ✓ Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- ✓ Ramos, B. (coord.) (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- ✓ Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. 1ª Edição. Rio Tinto: Edições ASA.

S

- ✓ Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais Casos práticos*. Porto: Porto Editora, LDA.
- ✓ Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Porto Editora, Lda.
- ✓ Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- ✓ Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2.º Volume*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- ✓ Sousa, A. (s/d). *A dança educativa na escola*. Volume II. Básica Editora.

V

- ✓ Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.

Z

- ✓ Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 1ª Edição. Rio Tinto: Edições ASA.

- ✓ Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Revistas

- ✓ Condessa, I. (2006). Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil. *Cinergis: Revista do Departamento de Educação Física e Saúde – Desenvolvimento e Saúde Infantil*, Vol. 7, pp. 9-27. Santa Catarina: Editora da UNISC.