

Ana Maria Miranda Melo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O Desenvolvimento das Expressões na Escola

- Olhares de Educadores e Professores do 1.º CEB -

Especialidade

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

Orientadora

Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Ponta Delgada, abril de 2012

O Desenvolvimento das Expressões na Escola
- Olhares de Educadores e Professores do 1.º CEB -

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

AGRADECIMENTOS

Chegada ao fim a elaboração deste Relatório de Estágio, sinto-me no direito e no dever de agradecer realmente a quem colaborou comigo, de forma mais ou menos direta.

Neste sentido, quero agradecer, de uma forma muito especial à Doutora Isabel Condessa, sendo com orgulho que digo que foi minha orientadora. Agradeço-lhe, por me acompanhar neste processo de uma forma profissional, tendo em conta as sugestões e as críticas que fazia, a forma como me levava a refletir e a sua disponibilidade. Realço, também, a palavra amiga, o apoio prestado e a expectativa depositada no meu trabalho. Enfim, estou-lhe grata por tornar este processo de crescimento e aprendizagem uma experiência bastante positiva e inesquecível para mim.

Agradeço, também, aos docentes da Universidade dos Açores que contribuíram para o meu processo de formação, não só pelos conhecimentos científicos lecionados, mas por me inculcaram a vontade de querer aprender mais. De uma forma particular, não posso esquecer a orientação das Mestres Gabriela Rodrigues e Ana Cristina Sequeira, pois tiveram um contacto direto nos estágios desenvolvidos. A elas agradeço a exigência e a confiança nas minhas capacidades, tendo em conta que fizeram com que tivesse vontade de lutar para alcançar os meus objetivos.

Igualmente importante foi a orientação da Educadora Maria José Silva e da Professora Teresa Rocha, onde destaco a riqueza das experiências que já viveram, pois ajudaram-me a perceber melhor a realidade escolar e a intervir de uma forma mais adequada. Não posso deixar, também, de agradecer a colaboração prestada pelas Educadoras de Infância e Professoras do 1º Ciclo, incluindo as que acima refiro, na execução das entrevistas, que foram fundamentais para compreender mais um pouco o cenário que as quatro paredes da escola “escondem”.

Aos “meus meninos” queria deixar um muito obrigada por me terem acolhido de forma tão calorosa nas suas salas. Foi sempre um privilégio ver as minhas propostas por eles reconhecidas. Agradeço-lhes por terem transformado, muitas vezes, as minhas angústias e receios em momentos alegres e inesquecíveis.

Destaco, também, as minhas colegas de estágio, pois com elas partilhei sucessos, receios, ambições e dificuldades. Foram, no fundo, duas peças essenciais, pela amizade e companheirismo que nos une e por “viverem” o que vivi nas mesmas circunstâncias. Embora, fisicamente menos presentes, realço o papel importante dos meus amigos que fui conhecendo e preservando ao longo dos anos.

Agradeço, também, aos meus pais por proporcionarem-me a oportunidade de ter uma formação, por apoiarem-me, acreditarem em mim, por compreenderem a minha ausência e, principalmente, por me ensinarem a enfrentar a vida de postura erguida e sorriso no rosto.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer ao Tiago, pelo amor, amizade, por acreditar em mim e dar-me força. Destaco, também, a paciência que teve durante todo este processo e toda a compreensão nos momentos em que estive mais ausente.

A todos um sincero muito obrigada!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio assume-se como um documento que visa descrever as práticas desenvolvidas no estágio, em contexto Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, este refere as características em que os mesmos foram desenvolvidos, com a particularidade de serem guiados por um mesmo *fio condutor*, a abordagem à área das Expressões, transversal aos dois níveis de ensino, a fim de compararmos as divergências e semelhanças entre ambos.

A escolha desta área atendeu ao facto de considerarmo-la uma área com potencial para o desenvolvimento e aprendizagens da criança, como também uma área esquecida e/ou posta de parte pelos profissionais de educação. Neste sentido, e enquanto futuros educadores e professores, desenvolvemos este Relatório de Estágio tendo por base a dicotomia potencialidades vs dificuldades, isto é, por um lado averiguar o potencial didático e pedagógico da área das Expressões, como também aferir o porquê de elas terem um lugar secundário. Como tal, recolhemos informações junto de Educadoras de Infância e Professoras do 1.º Ciclo, através da entrevista, relativas à implementação da área das Expressões, isto é, as suas potencialidades, dificuldades, características de desenvolvimento (como *meio* ou como *fim*), frequência, preferência pessoal, preferências das crianças, entre outros.

Além disso, contámos com dados referentes à nossa prática, de forma a verificarmos se a implementação das Expressões tem as mesmas características quando desenvolvidas por estagiários, no nosso caso, ou por profissionais já com experiência. Consequentemente, recolhemos dados junto das crianças, de forma a confirmar as potencialidades destas áreas.

Deste modo, pudemos averiguar que, realmente, as Expressões são áreas ricas pelo seu potencial, no entanto, e tal como prevíamos, apresentam dificuldades na sua implementação, alusivas à escola, à criança e ao próprio professor. Como tal, fazemos referência a dois possíveis desafios que podem vir a melhorar a qualidade de ensino das Expressões, sendo eles melhorar a formação contínua e (re)pensar a coadjuvação e cooperação entre professores.

Temos a salientar, também, que todo este processo permitiu-nos perceber a realidade escolar para a qual pretendemos caminhar, rica em momentos de interações e aprendizagens.

De uma forma geral, este Relatório de Estágio procura descrever, analisar e refletir situações de aprendizagem, com particular interesse no desenvolvimento da área das Expressões, espelhando experiências primordiais para esta nossa fase de crescimento académico, pessoal e profissional.

ABSTRACT

The present Internship Report it is assumed as a document that seeks to describe the practices developed at the internship in context of Preschool and 1st Cycle of Basic Education. In this regard, this report refers to the characteristics in which they were developed, with the peculiarity of being guided by one *guiding string*, the approach to the area of the Expressions, transverse to the two levels of teaching in order to compare the differences and the similarities between both.

The selection of this area took into account that this is an area with potential for the development and learning of the child, and it's also one area forgotten and/or discarded by the education professionals. According to this, and as future educators and teachers we develop this internship report based on the dichotomy between potentialities *vs* difficulties, this is, in one hand, ascertain the didactic and pedagogical potential of the area of the Expressions and in other hand, assess the why of them having a secondary place. As such, we gathered data from childhood educators and teachers from the 1st Cycle, by an interview, relative to the implementation of the area of the Expressions, this is, their potentialities, difficulties, characteristics of development (such as mean or aim), frequency, personal preference, children's preferences, among others.

Beside this, we counted with data referring to our practice, so that we could verify if the implementation of Expressions have the same characteristics when developed by trainees, in our case, or by professionals with experience. Consequently, we gathered data from the children, to confirm the potentialities of these areas.

Thereby, we can ascertain that, truthfully, Expressions are rich areas due to their potential, however and as we predicted, they present difficulties on their implementation, alluding to school, to the child and the own teacher. As such, we make reference to two possible challenges that could improve the quality on teaching and Expressions, being them, improving the continuous formation and (re)thinking the coadunation and the cooperation between teachers.

We have to point out also that all of this process allowed us to perceive school reality tor which we intend to walk, rich in moments of interactions and learning.

Generally speaking, this Internship Report seeks to describe, analyze and reflect situations of learning, with particularly interest on the development of the area of Expressions, reflecting primordial experiences for this our growth academic, personal and professional stage.

ÍNDICE GERAL

Índice de Anexos	vii
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Gráficos.....	viii
Introdução	1
Capítulo I – Contextualização do Estudo	4
1. Problemática e Objetivos Específicos.....	5
2. Participantes no Estudo.....	6
3. Procedimentos de Recolha de Dados	7
Capítulo II – O Desenvolvimento das Expressões e suas Implicações	11
1. As Expressões na Educação da Criança	12
1.1 A Criança e a sua Expressividade.....	12
1.2 O Lugar das Expressões na Educação Pré-Escolar e no Ensino 1.º CEB.....	14
1.3 As Expressões nos Modelos de Educação de Infância: Reggio Emilia e <i>High Scope</i> ..	18
2. O Ensino das Expressões – <i>Meio</i> ou <i>Fim</i> na Educação?	22
2.1 As Expressões no Potenciar do Desenvolvimento da Criança	22
2.2 As Expressões na Gestão da Aquisição de Conhecimentos pela Criança	27
3. O Professor Contemporâneo e o Ensino das Expressões.....	35
3.1 Sociedade Exigente, Professor Competente	35
3.2 O que Escondem os Discursos? – Um Olhar Crítico sobre as Expressões na Escola ..	37
3.3 O Sentido Controverso: As Expressões “Amadas”, mas “Desprezadas”	41
3.4 A Monodocência e o Ensino das Expressões: Vantagens e Desvantagens	43
Capítulo III – O Estágio Pedagógico – Pensando a Integração das Expressões	46
1. O Estágio: Primeiro Contacto com a Profissão	47
1.1 O Processo de Desenvolvimento no Estágio	48
2. Saberes Inerentes à Construção da Profissão.....	53
2.1 Planificar para Planear e Prever.....	53
2.1.1 Planificar a Longo Prazo – O Projeto Formativo	54
2.1.2 Planificar a Sequência Didática	55
2.2 Refletir para (Re)Criar e Inovar.....	59
3. Momentos de Estágio.....	64
3.1 Estágio em Contexto Pré-escolar.....	64

3.1.1	Problemáticas do Grupo	65
3.1.2	Metodologias e Macro Estratégias de Atuação	65
3.2	Estágio em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	73
3.2.1	Problemática da Turma.....	75
3.2.2	Metodologias e Macro Estratégias de Atuação	76
4.	A Integração das Expressões na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB	83
4.1	As Expressões na Educação Pré-Escolar – Uma Análise Crítica de Práticas.....	83
4.1.1	A Canção	90
4.1.2	A Dramatização	91
4.1.3	Conclusões Parciais	93
4.2	As Expressões no Ensino do 1.º CEB – Uma Análise Crítica de Práticas	94
4.2.1	O Jogo.....	101
4.2.2	A Modelagem	103
4.2.3	Conclusões Parciais	104
4.3	O Desabrochar da Criança e o Murchar da sua Expressividade?	105
4.3.1	Desafios e Possíveis Contributos para a Melhoria da Qualidade do Ensino das Expressões	108
4.3.1.1	Melhorar a Formação Contínua de Educadores/Professores	108
4.3.1.2	(Re)Pensar a Coadjuvação e Cooperação	110
4.3.1.3	Conclusões Parciais.....	113
	Considerações Finais	116
	Referências Bibliográficas	120

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo n.º 1	Entrevista realizada às Educadoras de Infância
Anexo n.º 2	Guião da entrevista realizada às Professoras do 1.º Ciclo
Anexo n.º 3	Transcrições das entrevistas das Educadoras de Infância
Anexo n.º 4	Transcrições das entrevistas das Professoras do 1.º Ciclo
Anexo n.º 5	Sistema de categorização das entrevistas
Anexo n.º 6	Exemplos de Listas de verificação usadas no Pré-Escolar e no 1.º CEB
Anexo n.º 7	Exemplos de Grelha de observação usadas no Pré-Escolar e no 1.º CEB
Anexo n.º 8	Diário de bordo – Rotinas no Pré-Escolar
Anexo n.º 9	Sistema de categorização do diário de bordo (relatos do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo)
Anexo n.º 10	Teoria Desenvolvimentista de Piaget
Anexo n.º 11	Projeto Formativo do Pré-Escolar
Anexo n.º 12	Projeto Formativo do 1.º Ciclo
Anexo n.º 13	Sequência Didática (1) – 1.º Ciclo
Anexo n.º 14	Sequência Didática (2) – Pré-Escolar
Anexo n.º 15	Sequência Didática (3) – 1.º Ciclo
Anexo n.º 16	Avaliação das crianças – 1.º Ciclo
Anexo n.º 17	Sequência Didática (4) – Pré-Escolar
Anexo n.º 18	<i>A Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High/Scope</i>
Anexo n.º 19	Sequência Didática (5) – Pré-Escolar
Anexo n.º 20	Organização da sala no Jardim de Infância
Anexo n.º 21	Avaliação das crianças (do 1.º Ciclo) relativa ao ano letivo anterior (2010/2011)
Anexo n.º 22	Hábitos de estudo, aspirações e preferências das crianças do 1.º Ciclo
Anexo n.º 23	Sequência Didática (6) – 1.º Ciclo
Anexo n.º 24	Quadro de sistematização das atividades desenvolvidas no Pré-Escolar
Anexo n.º 25	Quadro representativo das áreas associadas às Expressões no Pré-Escolar
Anexo n.º 26	Sequência Didática (7) – Pré-Escolar
Anexo n.º 27	Grelha de observação da atividade referente à canção
Anexo n.º 28	Lista de verificação da atividade referente à canção
Anexo n.º 29	Grelha de observação da atividade da dramatização
Anexo n.º 30	Lista de verificação da atividade da dramatização

Anexo n.º 31	Quadro de sistematização das atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo
Anexo n.º 32	Quadro representativo das áreas associadas às Expressões no 1.º Ciclo
Anexo n.º 33	Horário de turma – 1.º Ciclo
Anexo n.º 34	Lista de verificação da atividade referente ao jogo “Corpo a Mexer”
Anexo n.º 35	Lista de verificação da atividade referente ao jogo – Corrida de estafetas
Anexo n.º 36	Registo fotográfico da atividade da modelagem
Anexo n.º 37	Lista de verificação da atividade da modelagem

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 - Blocos Temáticos da Área das Expressões no 1.º CEB.....	17
Quadro n.º 2 – O Potencial da Área das Expressões e a Interdisciplinaridade.....	34
Quadro n.º 3 - Dificuldades Sentidas no Desenvolvimento das Expressões.....	38
Quadro n.º 4 - Carga horária semanal das unidades curriculares no 1.º CEB.....	95
Quadro n.º 5 – Ações de Formação na Área das Expressões.....	109

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 - Frequência de Desenvolvimento das Áreas e Domínios no Pré-Escolar.....	84
Gráfico n.º 2 - Frequência de Desenvolvimento das Expressões no Pré-Escolar.....	85
Gráfico n.º 3 - As Expressões e o Currículo.....	88
Gráfico n.º 4 - As Expressões e a Interdisciplinaridade no Pré-Escolar.....	89
Gráfico n.º 5 - Frequência de Desenvolvimento das Áreas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	95
Gráfico n.º 6 - Frequência de Desenvolvimento das Expressões no 1.º CEB.....	97
Gráfico n.º 7 - As Expressões e o Currículo.....	99
Gráfico n.º 8 - As Expressões e a Interdisciplinaridade no 1.º CEB.....	100
Gráfico n.º 9 - As Expressões no Pré-Escolar e no 1.º CEB.....	106

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor após professor, ao longo dos dezasseis e vinte anos de escolaridade. Culmina, formalmente, com a formação inicial, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida.”

Arends (1999:XV)

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visa o relato, descrição e reflexão das práticas desenvolvidas nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II. Como tal, a sua especialidade, de acordo com o artigo 11º do Despacho nº 3057/2009, prende-se com a Educação Pré-Escolar e com o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo que faz todo o sentido refletir sobre uma questão que seja verificada em ambos os níveis de ensino.

A problemática que escolhemos relaciona-se com as nossas vivências, pois ao longo do nosso percurso escolar, temos vindo a constatar um decréscimo no desenvolvimento da área das Expressões do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo. Com isto, verificámos que, cada vez mais, há uma educação centrada na transmissão de conteúdos, preocupada não com o desenvolvimento global da criança, mas sim com o cumprimento dos programas escolares. Este assunto tem sido alvo de discussão por parte de alguns autores, onde destacamos Ken Robinson (2006), que afirmou que a escola tende a valorizar a criança *da cintura para cima*, e com o avançar dos anos, tende a valorizar só mesmo o seu cérebro, num documentário intitulado *Escolas Matam a Criatividade*, na Califórnia. Desta forma, a escola, mais concretamente os agentes que a fazem mover, os professores, não tem criado condições para que a criança se desenvolva de uma forma globalizante e harmoniosa.

Esta problemática desperta-nos particular interesse, pois enquanto futuros educadores e professores do 1.º Ciclo, devemos estar despertos para as dificuldades com que nos podemos deparar na nossa carreira, de forma a arranjarmos estratégias para as contornar.

Assim, importa-nos aferir o que pensam e como atuam os educadores de infância e professores do 1.º Ciclo, tendo em conta que são os profissionais responsáveis pela educação da criança nos níveis de ensino em que se circunscreve este Relatório de Estágio. Paralelamente, pretendemos confrontar estas perceções com os resultados das nossas intervenções, cientificamente fundamentadas, de forma a dar resposta à seguinte questão de partida *Que potencialidades e dificuldades são inerentes ao desenvolvimento da área das Expressões na escola?*

Para tal, o nosso estudo será orientado através dos seguintes objetivos gerais:

- Justificar e fundamentar as opções com literatura atualizada da especialidade;
- Promover o desenvolvimento da área das Expressões na educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a potenciar o desenvolvimento e aprendizagens na criança;

- Fazer uma análise crítica das intervenções pedagógicas em ambos os níveis de ensino;
- Averiguar a forma como são perspectivadas as Expressões pelos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico;

Temos a salientar que os resultados referentes ao primeiro e último objetivo serão mobilizados ao longo de todo o documento, de forma a confrontar o que dita a teoria e o que dita a prática, ou seja, o que dizem ser feito e o que realmente acontece nas escolas.

Sendo assim, o presente Relatório de Estágio será organizado em três capítulos, referentes à *Contextualização do Estudo*, ao *Desenvolvimento das Expressões e suas Implicações* e ao *Estágio Pedagógico – Pensando a Integração das Expressões*. O Capítulo I, tal como o próprio nome indica, visa uma breve contextualização do nosso estudo, onde explicitaremos a problemática onde este se inscreve e os objetivos específicos que pretendemos alcançar; os participantes que nos possibilitaram a recolha de dados, onde se incluem os educadores, professores e crianças das escolas de estágio e a nossa própria experiência; e, por último, os procedimentos metodológicos de recolha de dados, onde destacámos o recurso à análise de documentos, à entrevista e à observação.

Por sua vez, o Capítulo II remete-nos para as características de desenvolvimento da área das Expressões na educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo. Assim, faremos referência à forma como é perspectivada a implementação das Expressões, atendendo à necessidade expressiva da criança, ao lugar das Expressões em ambos os níveis de ensino e nos modelos pedagógicos que orientam a educação Pré-Escolar. Importa destacar, também, a causa que leva ao lugar significativo das Expressões na educação da criança, isto é, o seu potencial, quer para o seu desenvolvimento integral, quer para a promoção de aprendizagens de outras áreas e domínios.

Ainda neste capítulo, iremos debruçar-nos sobre o papel do professor do 1.º Ciclo aquando da lecionação das Expressões, tendo em conta que é neste nível de ensino que se incide, maioritariamente, a nossa problemática. Como tal, pretendemos realçar as mudanças que a sociedade tem vindo a sofrer nos últimos tempos e as suas consequências para o trabalho do professor, nomeadamente para a implementação das Expressões nas escolas. Faremos, também, referência às características de desenvolvimento da área em estudo, de forma a averiguarmos as suas dificuldades. Neste sentido, iremos esclarecer a relação entre o fator pessoal (gostar ou não gostar da área das Expressões) e o seu desenvolvimento. Este

capítulo será encerrado com a característica do ensino do 1.º Ciclo, isto é, a monodocência, para aferirmos a sua ligação com a nossa problemática.

Segue-se o Capítulo III, referente a dois aspetos, o *Estágio Pedagógico* e a *Integração das Expressões*. Sendo assim, apresentaremos as etapas em que tiveram lugar os nossos estágios, os seus intervenientes e a sua pertinência para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. De seguida, iremos abordar os saberes associados à profissão de professor, isto é, saber planificar e saber refletir, e o lugar que tiveram nas nossas práticas.

Seguem-se os momentos em que decorreram os nossos estágios pedagógicos (Pré-Escolar e 1.º Ciclo), onde apresentaremos, de uma forma geral, as características das crianças das turmas de estágio, a(s) problemática(s) que caracterizavam o grupo/turma e as metodologias e macro estratégias que definimos para atenuar a(s) problemática(s) identificada(s).

Relativamente ao segundo aspeto, a *Integração das Expressões*, pretendemos fazer uma análise crítica das atividades desenvolvidas no estágio, no âmbito da área em questão, de forma a averiguarmos se a problemática que mobilizou este estudo esteve patente nas nossas práticas pedagógicas. Após isto, apresentamos quatro atividades, referentes a cada uma das áreas de Expressão (Expressão Dramática, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Expressão Plástica), onde iremos fazer uma breve descrição da mesma, enunciar os seus propósitos de aprendizagem e refletir sobre o seu impacto pedagógico. Por último, pretendemos comparar o desenvolvimento de cada área de Expressão nos dois contextos de estágio, para testar, uma vez mais, a nossa problemática, isto é, o decréscimo ou não do desenvolvimento das Expressões. Seguidamente, iremos propor possíveis soluções ou desafios que podem vir a melhorar a qualidade de ensino da área das Expressões, sendo eles. Desta forma, sugerimos que se proporcione aos educadores e professores formações contínuas adequadas às suas verdadeiras necessidades e que se (re)pense o sentido da coadjuvação e cooperação entre o educador/professor titular e especialista.

No final, apresentaremos as considerações finais, onde iremos realçar as conclusões a que chegamos no nosso estudo, as limitações com que nos deparamos e possíveis formas de reformulação do mesmo. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos, em CD, que complementam o presente Relatório.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

- 1. Problemática e Objetivos Específicos**
- 2. Participantes no Estudo**
- 3. Procedimentos de Recolha de Dados**

1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A escolha da área das Expressões como temática a aprofundar no decorrer do Estágio Pedagógico teve origem no nosso percurso escolar, acadêmico e não só, onde constatamos duas realidades distintas. Por um lado, e referente ao contexto educacional Pré-Escolar, deparámo-nos com o seu uso significativo. Por outro lado, relativamente ao contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), verificámos uma quase exclusão ou abolição destas áreas, onde eram, maioritariamente, desenvolvidas nas épocas festivas ou como momentos para ocupar o tempo. Eram, portanto, vistas como um suplemento, apesar de serem áreas disciplinares de cariz obrigatório (no 1.º Ciclo), onde podemos inferir que não lhes era reconhecido o seu devido potencial. Como tal, torna-se pertinente averiguarmos a forma como o Sistema Educativo prevê o desenvolvimento destas áreas na escola, confrontar o que está preconizado pela Lei com o que realmente acontece, e por último, aferir as principais causas que estão na origem desta problemática. Assim, estamos perante uma dicotomia teoria *vs* prática, onde esta última será enriquecida, com os elementos da nossa prática, enquanto estagiários, com elementos referentes às experiências e vivências dos profissionais de ensino e, por último, com resultados de aprendizagem das crianças.

Desta forma, este estudo visa o alcance dos seguintes objetivos específicos:

- Perceber a forma como está previsto o desenvolvimento das Expressões na Lei das Bases do Sistema Educativo, nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Analisar as metodologias relativas à educação Pré-Escolar e/ou Escolar que privilegiem o desenvolvimento das Expressões;
- Averiguar o potencial da área das Expressões para o desenvolvimento integral da criança e para a aquisição de aprendizagens;
- Verificar as dificuldades inerentes ao desenvolvimento das Expressões na escola;
- Conhecer as vantagens e desvantagens da monodocência no ensino das Expressões;
- Analisar criticamente as práticas de estágio, atendendo à frequência de implementação da área das Expressões com a das restantes áreas; à frequência de implementação de cada área de Expressão (Dramática, Físico-Motora, Musical e Plástica); à causa que leva à implementação das Expressões; e à potencialidade de interdisciplinaridade das Expressões.
- Propor possíveis soluções para melhorar a qualidade do ensino das Expressões.

2. PARTICIPANTES NO ESTUDO

Tendo em conta que as problemáticas identificadas enquadram-se nos contextos educacionais onde tiveram lugar o desenvolvimento dos nossos estágios pedagógicos, tornou-se pertinente que os participantes neste estudo pertencessem às escolas onde decorreram os mesmos. Assim sendo, contamos com a colaboração de 3 Educadoras de Infância e 3 Professoras do 1.º Ciclo, que estavam a lecionar na Escola Básica e Jardim de Infância de Santa Clara. Por uma questão de confidencialidade dos dados, as entrevistadas serão referenciadas ao longo deste documento com nomes fictícios, referentes a nomes de flores, sendo eles: Educadora Azálea, Educadora Dália, Educadora Gerbera, Professora Margarida, Professora Rosa e Professora Violeta.

Além disso, contamos com dados relativos ao grupo de crianças onde desenvolvemos o estágio em contexto Pré-Escolar (composto por 16 crianças) e à turma do 1.º Ciclo (composta por 20 crianças), pelo que dispomos de resultados de 36 crianças. No entanto, apenas, iremos apresentar os registos que sejam significativos para as questões abordadas, pelo que estes não serão apresentados na sua totalidade. À semelhança do que verificámos com as entrevistadas, a confidencialidade das crianças será assegurada, tendo em conta que utilizaremos nomes fictícios para referenciá-las.

Por último, contamos, também, com o nosso relato de práticas, pois fomos sujeitos ativos no desenvolver de todo o processo de estágio.

3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Através da nossa pesquisa bibliográfica, constatamos que os métodos de recolha de dados, utilizados em investigação educacional, dizem respeito ao questionário, à observação, à entrevista e à análise de documentos (Quivy & Campenhoudt, 1992). No entanto, apenas iremos privilegiar estes três últimos, tendo em conta “Qualquer meio (método, técnica, utensílio...) deve estar subordinado ao objetivo procurado.” (Ketele & Roegiers, 1993:151).

No que concerne à análise de documentos, temos a salientar que esta permitiu explorar a literatura referente à temática principal deste estudo (Ibidem: 38), pelo que se traduziu na leitura e consulta de documentos relativos ao desenvolvimento da área das Expressões, bem como sobre aspetos relativos às crianças e escola, onde desenvolvemos o nosso estágio. Entre eles, destacamos o recurso a documentos oficiais, onde se incluem Leis e documentos que norteiam a prática dos educadores/professores (Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e Programa do 1.º Ciclo Ensino Básico) e documentos publicados (livros, dissertações e revistas científicas), sobre as temáticas já mencionadas. Temos a referir que consultamos, também, documentos que caracterizam as escolas de estágio, como o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual de Atividades (PAA), onde conseguimos reunir informações sobre a estrutura física da escola, bem como o meio que a envolvia. Além disso, a Educadora/ Professora cooperante disponibilizou-nos o Projeto Curricular de Grupo/Projeto Curricular de Turma (PCG/PCT) e os Processos Individuais das crianças. A partir deles recolhemos dados relativamente aos seus interesses, às suas principais dificuldades, à problemática que caracterizava o grupo/turma, de uma forma geral, e às estratégias que os orientadores cooperantes delinearam para a atenuar.

Tendo em conta que era nosso intuito aferir as perceções das Educadoras de Infância e das Professoras do 1.º Ciclo sobre a área das Expressões, utilizamos a entrevista, uma vez que esta permite que “(...) o interlocutor do investigador [exprima] as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1992:193). Neste sentido, temos a salientar que existem dois tipos de entrevista, subordinados a objetivos distintos, sendo eles: as *entrevistas abertas*, “(...) em que uma das funções consiste, frequentemente, em fazer emergir hipóteses (...)” e as *entrevistas fechadas*, “(...) que geralmente servem para verificar hipóteses determinadas *a priori*.” (Ketele & Roegiers, 1993:21). Assim, realizamos esta última para recolher dados junto das Educadoras de Infância, pois o nosso objetivo era verificar uma hipótese para a qual já havia

uma ideia formada, isto é, o desenvolvimento significativo das Expressões na educação Pré-Escolar. Nesta ótica, a entrevista utilizada (Anexo n.º 1) caracteriza-se por apresentar “(...) um conjunto de questões abertas, estandarizadas e colocadas numa ordem invariável à totalidade dos inquiridos.” (Ghiglione & Matalon, 1993:97).

Por sua vez, as entrevistas realizadas às Professoras do 1.º Ciclo tinham como intuito a exploração de uma temática, com vista a explicar a causa que está na origem de um escasso desenvolvimento das Expressões neste nível de ensino. Como tal, realizamos *entrevistas abertas*, suportadas pela elaboração de um guião de questões/assuntos (Anexo n.º 2).

Temos a salientar que ambas as entrevistas foram realizadas no próprio recinto escolar, uma vez que é necessário “(...) conciliar o objeto de estudo e os lugares da entrevista (...)” (Ibidem:77), num momento posterior ao desenvolvimento dos nossos estágios.

As transcrições das entrevistas realizadas às Educadoras de Infância (Anexo n.º 3), e às Professoras do 1.º Ciclo (Anexo n.º 4) foram alvo de análise, pois “Em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo.” (Quivy & Campenhoudt, 1992:196). Como tal, elaborámos um sistema de categorização (Anexo n.º 5), que inclui as categorias, subcategorias e indicadores. Além disso, foram enunciadas as unidades de registo relativas a cada um dos conceitos referidos anteriormente, bem como as unidades de contexto, que dizem respeito a cada entrevistada.

Por fim, a observação permitiu-nos um maior conhecimento das crianças, possibilitando-nos a adequação do processo ensino-aprendizagem a cada uma, em particular. Corroborando desta opinião, Estrela (1994:26) refere que “O professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* (...)”.

Salientamos, ainda que, este é um processo acessível e natural a todos os profissionais de ensino, pois “O aspecto mais crítico da observação é “olhar”, tentando apreender tanto quanto possível, sem influenciar aquilo que está a olhar.” (Tuckman, 2000:524). Desta forma, o observador deve estar consciencializado para o facto de as suas observações poderem ter interferência no comportamento da criança, pelo que a observação deverá ser naturalista e acompanhar, não substituir, a intervenção pedagógica. Todavia, não basta olhar por olhar, há que definir o alvo no qual pretendemos dirigir a nossa atenção, de forma a identificarmos comportamentos significativos aos nossos objetivos.

Em ambos os estágios houve um primeiro momento, com uma duração de uma semana, em que a observação foi privilegiada. Neste período, assumimos o papel de

observadores participantes, tendo em conta que partilhámos o mesmo espaço educativo, a sala de atividades/aula, com as crianças. Desta forma, estávamos a “(...) observar, registar e tentar dar sentido aos comportamentos e atitudes ético/ pedagógicas do avaliado, sem interferir directamente, por exemplo, na aula observada.” (Teixeira, 2011:36). Além disso, desempenhámos um papel passivo, tendo em conta que não interagíamos com a criança a fim de recolhermos informações (Ibidem).

Nas nossas práticas, a observação desempenhou outra função, pois permitiu-nos verificar as capacidades/ competências das crianças. Este processo teve lugar, então, não apenas no início da prática pedagógica (avaliação diagnóstico), mas no seu decorrer (avaliação formativa e sumativa), sendo fundamental para conhecermos e avaliarmos o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Para tal, criámos listas de verificação (Anexo n.º 6), que visavam a recolha de dados relativamente a determinados comportamentos. Na opinião de Parente (2002:187), este instrumento é de fácil preenchimento, tendo em conta que “(...) [ajuda] a focalizar a atenção do observador, particularmente, quando são muitos os itens a serem observados.” Temos a salientar, ainda, que para o seu preenchimento recorremos à *observação direta*, isto é, o registo na altura exata em que decorria o comportamento ou, posteriormente, mediante a *observação indireta* dos trabalhos das crianças. Por último, referimos que perante a utilização deste instrumento já assumimos outra atitude, ou seja, passámos a ser ativos, pois interagíamos com as crianças de modo a obtermos outros dados. Desta forma, na *observação participante ativa*, há espaço para a “(...) intervenção conjunta do avaliado e do avaliador/observador na condução da própria aula a observar/avaliar.” (Teixeira, 2011:36).

Outro instrumento de recolha de dados que teve lugar nas nossas práticas foram as grelhas de observação (Anexo n.º 7), que permitiram “(...) registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos (...)” (Veríssimo, 2000:67). Estas devem conter, principalmente, três elementos essenciais, sendo eles: uma breve contextualização do momento da aula que está a ser observado (elementos da situação); os comportamentos observáveis, através de uma descrição o mais próxima possível da realidade (comportamentos); e, por último, comentários ou inferências, relativas aos comportamentos observados (comentários). Este instrumento tem a vantagem de permitir uma leitura horizontal entre os comportamentos e os comentários, permitindo-nos averiguar as aprendizagens das crianças. No entanto, não é de fácil utilização, tendo em conta que exige o

registro de situações observáveis em simultâneo com a observação (Pais & Monteiro, 1996:62).

Por último, utilizámos o diário de bordo, em duas circunstâncias distintas. A primeira (Anexo n.º 8) teve lugar no nosso primeiro contacto com a sala de Jardim de Infância, onde desenvolvemos o nosso estágio, como forma de descrever os vários momentos que nela tinham lugar. Na opinião de Zabalza (1994a:111) este tipo de diário remete para a organização estrutural da aula, pois apresenta a sequência de vários momentos: acolhimento, registo das presenças e do tempo, diálogo sobre as atividades a desenvolver, desenvolvimento de atividades, arrumação da sala, higiene/lanche, entre outros. Salientamos, ainda, que este instrumento foi bastante útil para nos integrarmos no Jardim de Infância, pois permitiu-nos conhecer e refletir sobre as suas rotinas diárias.

Por sua vez, recorremos ao diário de bordo para relatar a forma como tinha sido o nosso desempenho, aspetos nos inquietavam ou mesmo os insucessos ou sucessos das crianças. Assim, estes diários “São muito descritivos, a respeito das características dos alunos (...) [e] incluem com frequência referências ao próprio professor, como se sente, como actua, etc.” (Ibidem). Há a referir, ainda, que não recorremos a este com uma regularidade constante, mas sim em momentos em que sentimos necessidade de registar e refletir sobre aspetos que tiveram lugar nas nossas práticas. Por fim, e atendendo ao fator pessoal que caracteriza este tipo de diário, este não será apresentado na íntegra neste estudo. Como tal, apresentamos alguns excertos elucidativos das temáticas que iremos abordar, organizados de acordo com um sistema de categorização (Anexo n.º 9).

Em suma, este estudo conta com dados provenientes de diversos agentes educativos (o educador/professor e o aluno) e com vários métodos e instrumentos de recolha de dados, de forma a assegurarmos a sua credibilidade e consistência.

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO DAS EXPRESSÕES E SUAS IMPLICAÇÕES

- 1. As Expressões na Educação da Criança**
- 2. O Ensino das Expressões – *Meio* ou *Fim* na Educação?**
- 3. O Professor Contemporâneo e o Ensino das Expressões**

1. AS EXPRESSÕES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

A criança é o alicerce que suporta todo o trabalho do professor, quer este se encontre numa situação inicial de formação, como é o caso do estágio pedagógico, quer se encontre no decorrer da sua carreira. Como tal, urge a necessidade de conhecermos as necessidades da criança, entre elas, a sua capacidade inata de se expressar para comunicar. Esta apreciação será feita tendo em conta o crescimento e desenvolvimento da criança, isto é, desde que é feto ao seu ingresso na escola e abrangerá as diferentes formas de Expressão.

De seguida, iremos aferir o lugar que a expressividade da criança tem nas orientações preconizadas para o Pré-Escolar e no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, ao longo deste subcapítulo enunciaremos os moldes em que está previsto o desenvolvimento da área das Expressões na sala de aula.

Por último, referenciaremos alguns dos modelos teóricos que apontam para a importância da criança estar em contacto com as artes e com o movimento desde cedo, sendo eles o Reggio Emilia e o *High-Scope*, modelos curriculares de Educação de Infância.

1.1 A Criança e a sua Expressividade

A criança é, por natureza, um ser interativo, um ser que sente necessidade de comunicar e de interagir com o que o rodeia, que sente necessidade de exprimir as suas vontades e os seus receios. Assim, a expressão da criança parece ser uma capacidade inata, que a acompanha mesmo antes do nascimento, pois estudos recentes demonstram que no ventre da mãe “(...) o feto [move-se] no seio do líquido fetal (...)” (Reis, 2004:128). Além disso, outros estudos revelam que, também no útero da mãe, “(...) por volta do sexto mês, [a criança] já ouve os sons do batimento do coração e a voz da sua mãe.” (Sousa, 2003b:19).

Ao nascer a criança chora, esbraceja, esperneia, exprime-se através de um som vocálico e do movimento. Como não está apta a comunicar através da linguagem oral, utiliza a sua expressividade para comunicar com o adulto, onde “O corpo é para [ela] a base e a charneira do seu futuro conhecimento do espaço e das primeiras noções topológicas (...)” (Reis, 2004:128). Através do choro demonstra que tem fome ou que sente algum desconforto. Se a criança quer um objeto dirige-lhe o dedo, para que o adulto consiga visualizar. E se lhe for dado um brinquedo? Vai interagir com ele, agitando-o.

De facto, e tal como sugere Amabile (1996, citado em Homem, Gomes & Montalvão, 2009:41), “A semente da criatividade já se encontra na criança: o desejo e o impulso de

explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objectos.” Ao crescer, a criança vai dispondo de uma maior autonomia, que lhe permite realizar o que quer, contudo, ainda não domina a linguagem oral. Assim, recorre ao movimento, isto é, à linguagem corporal e da ação, pois esta propicia o “(...) diálogo, propor, aceitar, recusar, imitar e compreender o outro.” (Vayer & Trudelle, 1999:70). De uma forma geral, apropria-se do movimento e da ação para comunicar e interagir com os outros.

Mais tarde, começa a agarrar alguns objetos, o que induz “(...) a necessidade de aperfeiçoar o movimento, ou seja, o instinto plástico.” (Homem et al., 2009:42), expressando garatujas através do lápis. Na opinião de Dewey (2002:45) “(...) todas as crianças gostam de se exprimir por intermédio de formas e cores.” As suas criações traduzem-se, de facto, numa segunda linguagem, através da qual a criança exprime o seu íntimo, pois “A palavra pode apenas exprimir o que está no consciente infantil: pouco em relação a tudo o que se passa nela.” (Stern, 1974:59).

Desta forma, a criança “(...) pode expressar, quase sem restrições, os seus desejos, interesses e anseios; ou seja, recriar um mundo à sua imagem e sem interferência dos adultos.” (Lourenço, 1993:62). Para o adulto, a sua expressão é um importante instrumento que lhe permite conhecer o lado interior da criança, que está repleto de “(...) valores essenciais que é preciso descobrir e compreender.” (Cardoso & Valsassina, 1988:17). Isto ocorre, porque a criança representa não o que lhe é imposto, ou pelo menos não devia, ela representa o seu próprio mundo, “(...) o que [lhe] causa alegria, gosto, ou [a] faz sonhar saudavelmente.” (Almeida, Santos & Santos, 1971:31).

Mais tarde, por volta dos 3 anos, a criança recorre à fantasia e ao imaginário, sozinha ou acompanhada, jogando ao faz-de-conta. Consta-se que esta inspira-se no mundo do adulto, contudo, é incorreto afirmar que “(...) se trata de uma mera imitação ou réplica grosseira da vida adulta.” (Ferreira, 2004:85). A criança ao fazer de conta está a representar a realidade que vê, e não a verdadeira realidade. Por exemplo, se presencia uma discussão entre os pais, pode pensar que é por sua culpa, podendo fazer juízos de valor incorretos perante as situações observadas.

De uma forma geral, a expressividade é uma capacidade inata à criança, e permite-lhe exprimir as suas vontades, as suas necessidades e os seus receios. Por sua vez, o brincar ou a atividade lúdico-expressiva, também, tem um lugar primordial na infância, pois é através desta que “(...) a criança não só desenvolve habilidades psicomotoras, como adquire

competências intelectuais e afectivas que a tornarão apta para as aprendizagens técnicas futuras.” (Sebastião, 2001:227). Assim, podemos verificar que a brincadeira apresenta uma dupla função, pois por um lado dá lugar à expressão da criança, através do saltar, rir, correr, agarrar, fazer de conta, imaginar; como também, permite-lhe adquirir uma série de competências que lhe possibilitam atuar em outros ambientes.

Nesta ótica, Oliveira (2004:185) refere que as crianças são “Sujeitos de pouca idade (...), mas que lutam através dos seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de se expressar (...)”. De facto, ao definir criança é impossível não referir a sua expressividade, como meio que lhe permite contactar com o outro, conhecer-se e desenvolver-se.

Assim, as atividades lúdico-expressivas possuem um papel extremamente importante na infância, pelo que estão salvaguardadas no art.º 31 da Declaração dos Direitos da Criança, onde é claro o direito ao lazer e às atividades recreativas e culturais. Neste sentido, Lúcio (2008:55) acrescenta que é “(...) na essência do ser da criança que há-de encontrar-se a fonte do direito do brincar, como direito próprio dela.”

Em suma, a expressão tem lugar na vida da criança mesmo antes do seu nascimento, acompanha-a, ajuda-a a crescer, a desenvolver-se, e a perceber o mundo que a rodeia. Assim, *criança* e *expressividade* são dois conceitos que andam de mãos dadas, pelo menos, ao longo da infância.

1.2 O Lugar das Expressões na Educação Pré-Escolar e no Ensino 1.º CEB

A Lei das Bases do Sistema Educativo – Lei n.º49/05 faz referência aos objetivos gerais que devem ser desenvolvidos ao longo da educação Pré-Escolar e do ensino do 1.º CEB, pelo que a prática dos educadores/professores deve incidir sobre os mesmos.

No que concerne ao lugar das Expressões nesses níveis de ensino, destacamos os dois primeiros objetivos, relativos ao contexto Pré-Escolar (artigo 5.º) e os restantes contexto do 1.º CEB (artigo 7.º), sendo eles:

- “Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”;
- “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”;

- “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”;
- “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”;

Desta forma, verificamos que, na Educação de Infância, há a preocupação em valorizar as capacidades/potencialidades das crianças, através do desenvolvimento harmonioso e global de todas as áreas. Além disso, neste nível de ensino há lugar para a expressividade, imaginação, criatividade e atividade lúdica, capacidades que são consideradas fundamentais nestas idades.

No que concerne ao ensino do 1.ºCEB, constatamos que as mesmas capacidades são acauteladas, nomeadamente a criatividade e a sensibilidade estética. Averiguamos, também, a referência ao desenvolvimento físico e motor, bem como às atividades manuais, pelo que podemos pensar num trabalho mais individualizado, com objetivos próprios para cada área.

Por último, é apontado um aspeto interessante – a estimulação de aptidões, ou seja, a oportunidade das crianças envergarem no ensino artístico ou no desporto, que apesar de não ter lugar na escola, pode ter lá a sua origem. Nas palavras de Santos (1989:30), este aspeto é importante, pois as crianças “(...) só ganharão contacto vivo e activo com todas as outras expressões (...) e não somente e especializadamente com aquela para que está motivado.”

A partir da já referida lei foram criados documentos norteados da prática dos profissionais de ensino, que precisam os moldes em que estas áreas devem ser desenvolvidas, sendo eles as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com o primeiro, as aprendizagens a desenvolver pela criança encontram-se organizadas em três grandes áreas: área de Formação Pessoal e Social, área de Conhecimento do Mundo e área de Expressão e Comunicação. Tal como o próprio nome indica, é nesta última que se prevê o desenvolvimento da criança ao nível expressivo, mais concretamente no domínio das Expressões. Importa referir que as Expressões englobam quatro áreas distintas, sendo elas a Expressão Dramática, a Expressão Musical, a Expressão Plástica e a Expressão

Motora, que “(...) têm a sua especificidade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se completarem mutuamente.” (*In Orientações Curriculares para o Pré-Escolar*, 2009:57).

Neste sentido, aquando da abordagem da criança e da sua necessidade expressiva, já vimos que o movimento é a sua primeira forma de expressão, tendo lugar mesmo antes do nascimento. Na educação Pré-Escolar esta área é privilegiada através do desenvolvimento das competências motoras finas e grossas da criança. Por estas entendemos as “(...) competências físicas que envolvem os músculos maiores (...)” e “(...) as competências físicas que envolvem os pequenos músculos e a coordenação olho-mão(...)”, respetivamente (Papaila et al., 2001:287). Por sua vez, estas competências, nomeadamente a motricidade fina, são desenvolvidas, também, na Expressão Plástica, através do recorte, da colagem, da rasgagem, da pintura, do desenho e da modelagem.

Esta forma de expressão, a Plástica, permite, também, a construção de materiais, como fantoches, que podem ser utilizados aquando da dinamização de um teatro deste género, e instrumentos musicais. Assim, verificamos uma estreita relação entre a Expressão Plástica e as restantes.

Além disso, a Expressão Musical também se encontra articulada com o movimento, nomeadamente através da dança, pois esta “(...) permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música.” (*In Orientações Curriculares para o Pré-Escolar*, 2009:64). Por seu lado, a Expressão Dramática ao possibilitar à criança o conhecimento de si e do outro, potencia a envolvência em situações de jogo que vão desde os jogos simbólicos, que permitem “(...) à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente (...)” (Ibidem: 60) aos jogos de movimento, que admitem “(...) a tolerância, a afectividade, a autenticidade, a auto-estima, sentido-crítico, (...) cooperação e a solidariedade (...)” (Vieira, 2010:23).

Enfim, apesar de cada área de expressão ter objetivos diferentes na Educação de Infância, todos culminam para o mesmo fim, isto é, o desenvolvimento da expressividade da criança a nível motor e artístico.

No que concerne ao 1.º CEB, as Expressões, onde se incluem as Artísticas (Dramática, Musical e Plástica) e a Físico-Motora, são consideradas áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, tal como a área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio (*In*

Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2004:19). Apesar disto, o professor pode desenvolvê-las livremente, “(...) desde que respeite a repartição prescrita entre as diversas disciplinas.” (Perrenoud, 1995:70).

Neste nível de ensino, estas áreas apresentam nomenclaturas diferentes das utilizadas no Pré-Escolar, tendo o acréscimo da palavra “educação”. Assim, verificamos que estas têm um duplo objetivo, por um lado potenciar o desenvolvimento da expressividade da criança, tal como é preconizado na educação Pré-Escolar, e por outro, promover a educação artística ou desportiva. Como tal, apresentam objetivos específicos a cada uma, que são organizados em diferentes blocos temáticos (Quadro n.º 1).

Expressão e Educação Físico-Motora	Expressão e Educação Musical	Expressão e Educação Dramática	Expressão e Educação Plástica
<ul style="list-style-type: none"> • Perícia e Manipulação; • Deslocamentos e Equilíbrios; • Ginástica; <ul style="list-style-type: none"> • Jogos; • Patinagem; • Dança; • Percursos na Natureza; • Natação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de Exploração: Voz, Corpo e Instrumentos; • Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical: Desenvolvimento auditivo, Expressão e Criação Musical e Representação do Som. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de Exploração: Corpo, Voz, Espaço e Objetos; • Jogos Dramáticos: Linguagem não Verbal, Linguagem Verbal e Linguagem Verbal e Gestual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descoberta e Organização Progressiva de Volumes: modelagem/escultura e consturções; • Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies: Desenho e Pintura; • Exploração de Técnicas de Expressão: recorte (...) impressão.

In Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro n.º 1 - Blocos Temáticos da Área das Expressões no 1.º CEB

Ao contrário do que acontece no Pré-Escolar, estas áreas parecem compartimentadas, com vista ao alcance de objetivos próprios, onde, à partida, as áreas que parecem apresentar uma maior articulação são a Expressão e Educação Musical e Dramática, pois ambas se propõem explorar a voz e o corpo.

Salientamos, ainda, que em cada bloco temático são feitas referências ao(s) ano(s) de escolaridade a que se destinam os objetivos enunciados. De um modo geral, existe uma continuidade no desenvolvimento das Expressões entre a educação Pré-Escolar e o ensino do 1.º Ciclo, tendo em conta que este último assume uma posição mais específica relativamente ao anterior.

Assim, a escola caminha no sentido de dar resposta às necessidades das crianças, pois permite, de forma significativa, uma articulação entre o que as crianças procuram e carecem

para se desenvolverem e os objetivos gerais da educação. Além disso, verificamos uma harmonia entre os objetivos visados para os dois níveis de ensino, uma vez que se traduzem num processo continuado e coerente.

Em jeito de conclusão, a escola potencia o desenvolvimento expressivo da criança, a nível artístico e motor.

1.3 As Expressões nos Modelos de Educação de Infância: Reggio Emilia e *High Scope*

A importância da expressividade para o desenvolvimento da criança não é uma ideia recente, pelo contrário, pois esta está na base de conceção de alguns modelos teóricos. Neste ponto iremos destacar essencialmente dois, sendo eles os Modelos Curriculares Reggio Emilia e *High-Scope*, modelos estes que norteiam a educação Pré-Escolar em vários países da OCDE¹.

Na zona norte da Itália, tem lugar uma cidade que se caracteriza pela qualidade do seu sistema educativo, dando nome a um modelo que tem servido de referência à educação Pré-Escolar em vários países, o Reggio Emilia. O sucesso que este tem e a diferença que o distingue dos restantes tem origem em dois aspetos essenciais: o envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem e o pressuposto de que as crianças exprimem-se de várias formas, as chamadas “cem linguagens”. Apesar de ambos os aspetos terem um lugar fulcral no modelo pedagógico em questão, iremos incidir a nossa atenção, apenas, na forma como é atendida a expressão da criança.

Neste sentido, salientamos que toda a escola é pensada e “desenhada” de forma a levar a criança à exploração, pelo que o espaço é considerado como o *terceiro educador* (Lino, 2007:104). Analisemos o seguinte excerto:

“O espaço exterior, é cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das actividades e trabalhos que se realizam no espaço interior. Este espaço respeita as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências. Existem, ainda, estruturas para brincar e realizar actividades específicas, baloiçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, etc.”
(Ibidem: 105)

Este mostra-nos a preocupação em dar às crianças um ambiente interativo, um ambiente onde estas possam, por si só, descobrir, explorar, ou seja, pretende-se conduzi-las à aprendizagem. A expressividade e o corpo da criança têm aqui um papel fundamental, pois é

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

através destes que a criança toca, salta, corre, dança, agarra, entre outros... Assim, verificamos que este modelo privilegia, de forma significativa, o desenvolvimento expressivo, onde se inclui o artístico e o motor, da criança.

Esta preocupação é, também, evidente na organização do espaço interior, pelo que, entre outros, podemos encontrar estúdios, laboratórios, salas para música, arquivos e *ateliers*. De acordo com Malaguzzi (1999:85), este último, é “(...) um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional (...)”. Ou seja, faculta-se à criança recursos e instrumentos para que esta tenha a oportunidade de exprimir-se através de várias linguagens, sejam elas verbais, artísticas ou corporais. Estes espaços contam, também, com um *atelierista*, cuja formação é específica à área em estudo. No entanto, com isto não se pretende uma educação artística, mas sim proporcionar às crianças momentos propícios ao desenvolvimento da sua expressividade.

Referimos, também, que o *atelier* é um local que permite a recolha de evidências do desenvolvimento e de aprendizagens da criança, através de registos escritos (desenhos, relatos das conversas das crianças) ou registos audiovisuais (entrevistas e filmagens). Estes são alvo de análise e reflexão, semanalmente, pela equipa pedagógica, onde se incluem educadores de infância e o *atelierista* (Malaguzzi, 1999). Desta forma, podemos averiguar que há um trabalho cooperado entre o especialista em pedagogia e o especialista em Expressões, com vista ao desenvolvimento global da criança.

Por último, salientamos que o trabalho das crianças é afixado nas paredes das escolas, pois tal como refere Malaguzzi (1999:73), as “(...) paredes falam e documentam.” Assim as crianças sabem que o seu trabalho é reconhecido, pois é exposto, onde pode ser contemplado por todas as pessoas que lá passam. Além disso, esta atitude funciona como *um convite* à entrada dos pais na escola, pelo que há um grande envolvimento entre os dois agentes responsáveis pela educação da criança, como referimos anteriormente.

De uma forma geral, verificamos que numa escola Reggio Emilia as crianças são levadas a “(...) explorar [o] seu ambiente e a [expressarem-se] através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.” (Edwards, Gandini & Forman, 1999:21). E o que exprimem as crianças? Essencialmente aspetos da sua realidade... os seus gostos, os seus receios, situações observadas, os seus conhecimentos, enfim, representam a forma como vêm e sentem o que as rodeia. Assim

sendo, o conhecimento das representações das crianças permite o conhecimento do seu interior, do que esta não transmite pelas palavras, pelo que é um ótimo recurso para o educador de infância. Além disso, podemos constatar que estas escolas não só se preocupam em criar ambientes propícios à expressividade da criança, como também recolhem os frutos da sua expressão, através da reflexão que fazem das evidências recolhidas.

Outro modelo que perspetiva a expressividade da criança é o *High-Scope*. Curiosamente, este não tem origem na educação de infância, tendo surgido da necessidade de melhorar a qualidade das aprendizagens de crianças em risco, através da criação de um currículo adaptado. No entanto, Weikart, o seu pioneiro, sentiu necessidade de fazer uma intervenção precoce junto de crianças com 3 anos de idade, com o intuito de prepará-las para o sucesso escolar, nos outros níveis de ensino (Hohmann & Weikart, 2009). Assim sendo, foram feitos vários estudos pioneiros, a partir da década de 60, que comprovaram a sua eficácia.

A especificidade deste modelo está no facto da aprendizagem pela ação constituir o processo central do seu currículo (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, a criança é vista como o sujeito ativo da sua aprendizagem, tendo em conta que “(...) aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através de actividade auto-iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula.” (Hohmann & Weikart, 2009:22). Assim, para que tenha lugar o desenvolvimento e aprendizagens da criança, esta tem que interagir com o ambiente que a rodeia... crianças, adultos, objetos, entre outros. Temos a salientar que os princípios teóricos deste modelo curricular assentam na Teoria Desenvolvimentista de Piaget (Anexo n.º 10), onde este pressupõe que o desenvolvimento respeita uma determinada sequência de estádios e que isto ocorre mediante a interação com o ambiente (Oliveira-Formosinho, 2007:61).

Além disso, referimos que este pressuposto de desenvolvimento e de aprendizagem implica quatro aspetos, sendo eles; *ação direta sobre objetos; reflexão sobre as ações; motivação intrínseca, invenção e produção* e, por último, *resolução de problemas* (Hohmann & Weikart, 2009). No entanto, vamos incidir a nossa atenção, apenas, no primeiro e últimos dois, tendo em conta que são os que referem a expressividade da criança.

O primeiro, a *ação direta sobre os objetos*, remete para o campo sensorial, ou seja, para a forma como a criança conhece os materiais... ela sente-os, agarra-os, manipula-os, cheira-os, vê-os. Desta forma, através da sua expressividade, ou seja, da forma como contacta

com a realidade, a criança passa a conhecer as características dos objetivos que a envolvem. Assim, podemos afirmar que a expressão da criança permite-lhe “(...) formar conceitos abstractos.” (Ibidem:23), a partir do contacto com a realidade.

Por sua vez, a *motivação intrínseca, invenção e produção*, diz respeito a uma força interior que a leva a ser inventiva e criativa. Já vimos, anteriormente, que mesmo antes do nascimento a criança expressa-se através do movimento e que ao longo do seu crescimento vai utilizando outras formas de expressão, artísticas e não só. Desta forma, a criança é, um ser criativo e interativo, não é algo que lhe seja imposto, é algo que nasce e cresce com ela. Consequentemente, terá mais pré-disposição a aprender e a desenvolver-se, através da interação. Por exemplo, se lhe dermos uma folha, a probabilidade de esta ficar intacta é nula, pois a criança é impulsionada a interagir com ela, para conhecê-la.

Por último, a *resolução de problemas*, também aponta para esta necessidade. Entendemos por resolução de problemas a capacidade de dar resposta a uma situação problemática. Imaginemos uma situação muito simples... a criança pretende fazer corresponder formas geométricas à sua área, no entanto vê que o triângulo não ocupa a área do quadrado. Perante isto é levada a experimentar, ou seja, tenta todas as formas geométricas até encontrar a adequada. Neste sentido, Hohmann & Weikart (2009:24) referem que “É igualmente importante reconhecer que os erros que as crianças fazem (...) dão informação fulcral para testar as suas hipóteses iniciais.” Assim, verificamos que a tentativa-erro é uma estratégia que a criança adota para solucionar as suas questões, pondo-a em prática através da experimentação.

De uma forma geral, neste modelo curricular a criança, impulsionada pela sua expressividade, interage com o que a envolve, aprendendo e desenvolvendo-se.

2. O ENSINO DAS EXPRESSÕES – *MEIO* OU *FIM* NA EDUCAÇÃO?

A educação da criança prima pela significância que dá à sua necessidade expressiva, pelo que esta está presente nos currículos escolares, como também na conceção de alguns modelos teóricos para a educação Pré-Escolar. Como tal, torna-se pertinente esclarecermos as potencialidades das Expressões no desenvolvimento integral da criança, isto é, as Expressões como um *fim* em si mesmo, onde importa o alcance dos objetivos de cada área em particular e as Expressões como um *meio*, que para além de permitir o desenvolvimento da expressão da criança, permite, também, facilitar as suas aprendizagens.

2.1 As Expressões no Potenciar do Desenvolvimento da Criança

“Quando a expressão (...) comunica o que a criança sente, cumpre a função de desenvolver o seu equilíbrio harmonioso, permitindo-lhe uma relação equilibrada e saudável com tudo o que a rodeia.”
Silva (2001:15)

Nos subcapítulos anteriores vimos que o desenvolvimento das Expressões tem um papel significativo nos currículos escolares, bem como na conceção de alguns modelos teóricos. Mas a que se deve tal pertinência? Será fruto da necessidade expressiva da criança? Ou será que as Expressões apresentam contributos para o seu desenvolvimento? De facto, estas duas hipóteses convergem na sua razão de ser, tendo em conta que a criança ao manifestar o seu íntimo (os seus desejos, receios, ambições, ...), está a criar condições para que possa crescer e desenvolver-se de uma forma harmoniosa e saudável. Corroborando desta opinião, Stern (1974:14) salienta que “(...) a expressão é indispensável à criança e todo o entrave à sua manifestação é um atentado à sua saúde e é prejudicial ao seu desenvolvimento normal.”

Neste sentido, importa averiguar em que medida as Expressões Artísticas e a Expressão Motora, tendo em conta que são sobre estas que se incide o presente relatório, são promotoras do desenvolvimento da criança.

De acordo com Sousa (2003a:15), o termo “expressão” significa “(...) extrair o suco, fazer sair, brotar, estando ligeiramente ligada à manifestação das emoções (expressão de dor, de alegria).” Neste sentido, por Expressões Artísticas entendemos as manifestações que resultam do contacto com a arte, quer seja dos sons, dos materiais ou das representações. Barros (2006:35) afirma que o importante é “(...) estar em contacto com a arte, é ver, é ouvir (...)” e não o seu produto final. Com isto, verificamos que o objetivo primordial não é formar

“pequenos artistas”, mas sim dar a oportunidade a todas as crianças de vivenciarem e experienciarem a arte e tudo o que ela implica. Esta forma de expressão pode, por ventura, permitir a descoberta de novas vocações e talentos, mas não é este o seu propósito.

A significância e pertinência das Expressões está no facto de estas permitirem o envolvimento e desenvolvimento da criança como um todo, ou seja, estas potenciam a concordância entre o pensar e o fazer, pois tal como refere Charréu (2001:167):

“(…) só a conjugação harmoniosa destas duas formas, a do “agir” e a do “pensar”, sem qualquer espécie de subserviências uma em relação à outra, poderá providenciar ao jovem aluno, as bases e ferramentas fundamentais para fazer face, com sucesso, aos desafios que lhe são colocados por um mundo em constante mudança.”

Neste caso, podemos verificar que a área das Expressões não tem um cariz passageiro na vida da criança, tendo em conta que visa o desenvolvimento de competências que lhe permitirão atuar, futuramente. Além disso, pensar exige refletir sobre algo, imaginar soluções, imaginar meios e fins... sendo, portanto, um processo criativo, um processo próprio a cada pessoa em particular (Jensen, 2002:65). Agir envolve, também, criatividade, tendo em conta que não existem dois produtos iguais. Analisemos o seguinte excerto de uma das nossas professoras entrevistadas:

“A joaninha que eles fizeram foi praticamente igual, porque as cores eram básicas, mas depois, a nível de suporte, foi-lhes dado a possibilidade de ilustrarem. Então surgiram trabalhos riquíssimos e variados porque uns fizeram de uma maneira, outros fizeram de outra e eles adoram, os miúdos adoram criar.” (Professora Violeta).

Por sua vez, o agir envolve a perceção corporal, tendo em conta que a criança percebe a arte e dá-lhe forma, através dos sentidos, pois tal como refere Raposo (2005:38), “(…) sem a capacidade para sentir, não é possível ser sensoriado, sendo as sensações o ponto de partida para que a sensibilidade possa acontecer.”

Assim, as Expressões Artísticas permitem o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da perceção corporal e da sensibilidade estética, através do processo pensar-fazer. Por sua vez, todo o agir é fonte de uma motivação, intrínseca ou extrínseca, ligada às vivências e às suas vontades da criança, envolvendo e desenvolvendo o seu lado emocional. Pois, tal como nos diz Vergílio Ferreira (citado em Lúcio, 2008:45) “(…) a arte termina na forma, mas é na emoção que começa.”

Além disso, estas áreas favorecem a autodescoberta da criança, que tem origem nas relações e interações que esta tem com as pessoas e objetos que a rodeiam para o conhecimento de si própria, das suas fragilidades, dos receios, das suas potencialidades, entre outros (Reis, 2004:130). Como consequência, a criança torna-se autónoma nas suas escolhas,

pois passa a saber o que quer e o que a faz feliz. É curioso verificar que, nos momentos em que as crianças têm oportunidade de escolher uma atividade, em contexto do Pré-Escolar, estas optam maioritariamente pelas mesmas. Desta forma, aferimos que o processo de autodescoberta e, conseqüentemente, de autonomia da criança é potenciado pela sua capacidade expressiva.

Até aqui enunciamos as potencialidades das Expressões Artísticas para o desenvolvimento de competências individuais da criança. No entanto, estas também têm lugar no desenvolvimento de competências académicas, ou seja, nas competências que serão mobilizadas ao longo do seu percurso escolar. Pensemos no caso da linguagem... em qualquer uma das Expressões, seja a Dramática, a Musical ou a Plástica a criança é levada a comunicar oralmente. Esta relação é mais evidente nas primeiras duas, pois exigem que a criança utilize a sua voz para se expressar, quer através do jogo de faz-de-conta ou mesmo através do canto. No entanto, a Expressão Plástica também (des)envolve a linguagem da criança, pois tal como nos refere a Educadora Dália:

“Quando as crianças estão a fazer atividades na Área das Expressões estão também a desenvolver a sua oralidade. Aqui é muito importante o papel da educadora, pois deve colocar à criança questões como “o que estás a fazer?” “Porque estás a fazer isso?”, “já acabaste?”. Além disso, depois das crianças fazerem os seus desenhos, a educadora deve registar o que a criança quer, fazendo com que esta perceba que as imagens têm uma representação escrita.”

Além de potenciar o desenvolvimento da linguagem, esta área, mais precisamente as Expressões Dramática e Musical, promove o desenvolvimento de mecanismos de armazenamento de informação. Corroborando Reis (2004:224) salienta que “A memorização de simples quadras ou pequenas poesias, incluindo poemas das canções que cantam na sala de aula é um bom exercício de dicção e para a memória.” Neste sentido, a Professora Margarida aponta que associada à capacidade de memorização está o desenvolvimento da autoestima da criança, pois esta sente-se bem consigo própria ao verificar que conseguiu alcançar os objetivos propostos. Desta forma, podemos verificar que a área das Expressões permite:

“(...) desenvolver (...) a memorização (...), a autoestima, porque há crianças com pouca confiança que ao conseguirem representar perante os colegas sentem-se bem e melhores. O Rui estava contentíssimo por ter decorado tudo. Eles também ajudam-se neste tipo de coisas, foi a Cristina e o André que ajudaram o Rui, porque em casa ele não tem ninguém que lhe ajude.” (Professora Margarida)

Por sua vez, Giles (1991, citado em Jensen, 2002:62) verificou, através da realização de um estudo que “(...) os desempenhos de leitura e interpretação [dos alunos] tinham melhorado substancialmente com o uso da música de fundo.” Desta forma, podemos salientar

que o contacto com a Expressão Musical permite que a criança venha a obter melhores resultados no domínio da leitura.

Por último, estas áreas tendem a desenvolver a capacidade de concentração e atenção das crianças, pois “(...) são áreas que as crianças gostam mais, por isso estão mais atentas.” (Professora Margarida). De facto, o aspeto motivacional desperta a atenção da criança, porque são áreas que lhes dizem algo, áreas que lhes são significativas, pois vão ao encontro da sua necessidade expressiva.

De uma forma global, as Expressões Artísticas potenciam o desenvolvimento harmonioso da criança, quer ao nível das suas capacidades individuais, quer ao nível das suas capacidades académicas.

Por último, mas não menos importante, a Expressão-Motora ou Expressão Físico-Motora (como é designada no 1.º CEB), também se apresenta como uma área fundamental para o desenvolvimento global da criança. Não é difícil perceber esta relação, pois quando pensamos numa criança vem-nos à mente um sujeito alegre e ativo, um sujeito em constante movimento, que ora salta, corre, cai, levanta-se. Assim, verificamos que o movimento acompanha o crescimento da criança, sendo o elo de união entre esta e o seu desenvolvimento. Corroborando desta opinião, Condessa (2009a:43) refere que:

“Nos primeiros anos, o corpo e o movimento intervêm enquanto requisito necessário para desenvolver na criança a capacidade para comunicar sensações, emoções, ideias mensagens; conhecer a sua própria corporalidade e dominar as estruturas espaço-temporais e relacionais; obter ganhos de controlo motor, autonomia, interação em grupo, capacidade para realizar jogos (de movimento, simbólicos e dramáticos), sensibilidade estética e capacidade criadora.”

Desta forma, podemos aferir que o envolvimento motor leva ao desenvolvimento de outras competências na criança. Em primeiro lugar, este permite a autodescoberta, mas neste caso, da sua corporalidade, isto é, dos membros que o constituem, do que estes lhe permitem fazer e das suas limitações. Por exemplo, a criança verá que ao esticar o braço vai conseguir agarrar a bola e que se não o fizer a bola cai ao chão. Além disso, saberá distinguir as atividades pelas quais desenvolve maior afinidade, conseguindo escolher entre andar de bicicleta ou jogar futebol, por exemplo.

Por sua vez, é através do seu corpo que esta interage com o outro, potenciando o desenvolvimento de competências sociais. De facto, é extremamente importante que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver a sua motricidade, na idade indicada para tal, de forma a evitar a “censura” social. Pois, tal como refere Gallahue (2002:50), “(...) o medo

da troça e da rejeição dos seus pares são ansiedades bem reais (...). Além disso, a esta ideia está associada o desenvolvimento da auto-estima, como já vimos anteriormente. A criança ao dominar a sua motricidade ou ao ser capaz de praticar algum desporto sente-se bem consigo própria, como também é vista pelos pares com reconhecimento e pelos familiares com orgulho.

Desta forma, praticar uma atividade física, quer esta seja estruturada ou não, permite que a criança se relacione consigo própria, com o outro e que, acima de tudo, se sintam bem. Neste sentido, Gallahue (Ibidem:49) acrescenta que:

“Negar às crianças a oportunidade de colher os muitos benefícios de uma atividade física vigorosa é negar-lhes a oportunidade de experimentarem a alegria do movimento eficiente, os efeitos saudáveis do movimento e uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes.”

Assim, constatamos que o envolvimento das crianças em atividades que exijam o seu corpo, permite-lhes desenvolver competências para agir de forma ativa na sociedade, tendo em conta que “O corpo oferece ao aluno a possibilidade de comunicar, de produzir, de criar e de transformar através da sua acção.” (Queirós, 2001:179).

Até aqui vimos as potencialidades da Expressão Motora para o desenvolvimento das capacidades individuais da criança, à semelhança do que fizemos com as Expressões Artísticas. Importa-nos, agora, averiguar a significância desta área para o desenvolvimento das suas competências académicas. Neste sentido, temos a salientar que as capacidades individuais e as capacidades académicas da criança não são desarticuladas umas das outras, pelo contrário, estas confluem para o mesmo fim, para o seu desenvolvimento global. Esta ideia foi comprovada pelos investigadores Pollatschek e Frank Hagen (1996:2, citados em Jensen, 2002:130-131), pois verificaram que:

“As crianças envolvidas numa actividade de educação física diária mostram-se superiores aos níveis da preparação física motora, do desempenho académico e da atitude perante a escola, comparativamente com os outros alunos que não participavam num programa de educação física diária (...).”

Há, nestas conclusões dois aspetos interessantes... o desempenho académico e a atitude perante a escola. De facto, se criança sentir-se bem consigo própria e manter uma relação saudável com os seus pares, vai ter uma atitude positiva em relação à escola e, consequentemente, um bom rendimento escolar. Desta forma, podemos verificar a relação entre o desenvolvimento motor e as capacidades académicas da criança. No entanto, esta relação vai mais além, pois tal como refere a Professora Rosa:

“(...) a parte motora é essencial para o desenvolvimento das outras áreas na criança. Por exemplo o domínio da leitura e da escrita passa muito, também, e em grande parte pelo domínio da motricidade. Uma criança que não tem as noções de lateralidade definidas vai ter muita dificuldade a adquirir a leitura e a escrita (...)”.

Assim, salientamos que existe uma estreita articulação entre o desenvolvimento da capacidade motora da criança e o seu sucesso escolar. Este último aspeto é, também, mediado pela atenção e concentração da criança. Pois, tal como refere Dye (2011), para que a aprendizagem tenha lugar é necessário que as crianças estejam concentradas num estímulo. É neste sentido que a Expressão Motora ganha pertinência, tendo que “Movimentos tais como alongamentos ou marcha podem ajudar a concentrar a atenção.” (Jensen, 2002:73).

De uma forma geral, as Expressões Artísticas e a Expressão Físico-Motora são “(...) promotoras de múltiplas aprendizagens, relevantes para o desenvolvimento da criança no que concerne às dimensões cultural, estética, criativa, expressiva, comunicativa e social.” (Condessa, Fialho & Andrade, 2008:8). Assim, estas áreas por implicarem o envolvimento da criança, têm um papel fulcral e insubstituível no seu desenvolvimento, quer ao nível das suas competências individuais, quer ao nível de competências promotoras de aprendizagens.

2.2 As Expressões na Gestão da Aquisição de Conhecimentos pela Criança

“- Professor! Parece que começou o eclipse!

- É do outro lado! Acenda a luz e vamos continuar a aula.

(...) E de eclipse em eclipse, o aluno vai desistindo e sai da escola com a sacola cheia de insucessos sucessivos, frustrações e a sensação de não fazer nada que valha a pena.”

Guedelha (2001:87)

Este excerto não foi aqui colocado ao acaso, pois não podemos falar de aquisição de conhecimentos se não tivermos em conta a significância que estes têm para as crianças. Já dizia Dewey (2002:161) que “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim.”, sendo, portanto, a impulsionadora de todo o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o que se verifica é que a realidade escolar assume a existência de uma criança “modelo”, para a qual uma determinada metodologia serve para que esta tenha boas notas, ora “dá-se” a matéria, fazem-se exercícios de consolidação e o resto vai para Trabalho de Casa (TPC). Assim, o professor vai avançando no manual e os pais ficam satisfeitos porque o “bom” professor está a “dar” o manual todo.

Quem parece partilhar desta opinião é Alonso e Silva (2005:46), pois referem que:

“(…) se olharmos para as práticas que imperam na escola actual, ainda encontramos nelas resquícios de uma *concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem*, entendida como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos, em que predomina a função instrutiva em face à formação integral, dando prioridade aos conteúdos conceptuais e factuais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais e em que as aprendizagens académicas são desligadas das aprendizagens experienciais, com a consequente ausência de significatividade e funcionalidade (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001).”

Esta prática diz respeito às metodologias tradicionais, que apesar de não serem perfeitas, não são, totalmente, disfuncionais. Pois, todos nós, uns com mais estudos que outros, fomos educados através desta metodologia e com, mais ou menos facilidade, conseguimos alcançar as aprendizagens propostas.

No entanto, na nossa opinião, não se justifica que as crianças tenham que se “moldar” às características e exigências do Sistema Educativo, quando é este que se deve adequar às suas necessidades e aos seus interesses. Caso contrário, estamos a dar espaço para que tenha lugar o insucesso escolar, pois tal como refere Guedelha (2001:87) “O insucesso tem a ver com a desmotivação, com a falta dos mesmos instrumentos de trabalho para todos, com a insipidez da maior parte dos programas (...)”.

Perante esta problemática, isto é, a necessidade de ir ao encontro de todas as crianças e não apenas da criança “modelo”, como já referimos, entendemos que as Expressões podem vir a contribuir para a promoção de aprendizagens, de uma forma diferente da tradicional, pelo que poderá vir a contribuir para o sucesso escolar das mesmas. E porquê as Expressões? Ora, os motivos que nos levam a pensar desta forma estão na base de dois aspetos essenciais: a abertura a diferentes estilos de aprendizagem e a motivação.

Na nossa opinião, estar motivado para... é sinónimo de estar desperto, querer saber mais e melhor, deixar-se cativar. Desta forma, motivação e educação parecem dois conceitos indissociáveis, pois tal como refere Nico (2001:57), “(...) ensinar será pois, em primeiro lugar, provocar o aparecimento de atitudes positivas face à aprendizagem, por parte do aprendiz, independentemente do objecto da aprendizagem.” Assim, existirá melhor forma de provocar atitudes positivas na criança do que apelar a aspetos do seu interesse? Neste sentido, Zabalza (1992:82) acrescenta que “Divertir-se, sentir-se bem, sentir-se autónomo e independente, é importante enquanto clima e marco geral para actuar e para aprender (...)”.

Já vimos que a motivação da criança contribui de forma positiva para esta adquirir aprendizagens, resta-nos averiguar a relação entre a motivação e a área das Expressões, isto é, aferir *Em que medida as Expressões potenciam a motivação da criança?* Em parte, esta

questão já foi iniciada acima, quando referimos que esta área potencia o desenvolvimento da atenção/concentração porque é uma área do interesse do seu interesse, ou seja, uma área que a cativa, que a motiva.

No entanto, pretendemos dar resposta a esta questão com as opiniões de quem convive diariamente com as crianças e, conseqüentemente, quem melhor conhece os seus interesses e gostos. Como tal, iremos analisar os relatos das nossas entrevistadas sobre a relação das crianças com a área das Expressões.

“[sobre a Expressão Físico-Motora] Precisamente por ser uma atividade livre (...) É uma atividade que eles estão descontraídos... embora haja regras e exercícios, são aulas em que eles têm mais liberdade. Eles não estão sentados, estão em atividade física e a criança por natureza gosta de brincar, ora a Expressão Físico-Motora é uma brincadeira com o objetivo de desenvolver o corpo. Logo na Expressão Físico-Motora eles sentem que estão a brincar, para eles acaba por ser uma brincadeira.” (Professora Violeta)

“Eles não gostam, eles adoram! Foi um dia de festa. Os dias de Expressões são dias de festa, os miúdos adoram porque são muito criativos. E se forem Expressões que apelem à criatividade, ainda gostam mais.” (Professora Violeta)

Através destes testemunhos, podemos verificar que a área das Expressões é uma área, por natureza, do interesse da criança, pois permite um acesso a atividades menos estruturadas, com uma maior vertente de exploração e onde a criança e a atividade lúdica são o “centro” da atenção do professor. Enfim, a implementação desta área evita que a criança esteja sujeita a uma estrutura de ensino moldado por atividades extremamente estruturadas.

Desta forma, e atendendo aos aspetos mencionados, faz todo o sentido implementar as Expressões de forma a gerir a aquisição de conhecimentos das crianças. No entanto, tal como refere Jesus (1996:36), “(...) não há receitas universais para resolver o problema de falta de motivação dos alunos na escola (...)”. Com isto queremos dizer que, por si só, o fator motivacional, não garante o sucesso escolar de todas as crianças, pois reportamo-nos, apenas, às opiniões de 6 Educadoras de Infância e Professoras do 1.º Ciclo.

Como tal, importa referir o segundo motivo que nos leva a acreditar que as Expressões podem potenciar aprendizagens na criança, sendo ele a abertura a um leque diversificado de estilos de aprendizagem, permitindo abranger uma variedade de formas de aprendizagem. Isto ocorre porque:

“Vivemos e aprendemos num mundo cada vez mais marcado pela diversidade. Quase diariamente, surgem novos alunos, novas questões e novas ideias, fomentando a visão de que todas as formas de diversidade devem ser tidas em conta – diversidade intelectual, física e cultural.” (Silver, H., Strong, R. & Perini, J., 2010:7-8)

Neste sentido, Tate (2011) aponta quatro principais modalidades de aprendizagem, sendo elas: a visual, a auditiva, a cinestésica e, por último, a tátil. Nas palavras da autora (2011:241), o *estilo de aprendizagem visual* é característico em pessoas que “(...) recebe[m] as informações mais pela via visual do que por qualquer outro dos sentidos.” Desta forma, as crianças cuja forma de aprender relaciona-se com a visual tendem a ter mais facilidade em adquirir informações através da leitura e da observação. Corroborando, Tate (Ibidem) acrescenta que “O recurso aos suportes visuais é outra estratégia que pode ser usada para abordar o estilo de aprendizagem visual de todos os alunos. Os formandos visuais preferem a instrução acompanhada de imagens, ilustrações, mapas, gráficos e diagramas.” Como tal, a Expressão Plástica, por envolver a construção/criação de algo, parece relacionar-se com este estilo de aprendizagem. Isto ocorre porque o produto fruto da criação da criança pode constituir uma síntese de conteúdos escolares, pelo que esta forma de expressão é a indicada no trabalho com crianças que aprendem melhor através deste estilo de aprendizagem.

Por sua vez, o *estilo de aprendizagem tátil*, relaciona-se também com esta área, porque envolve a elaboração de algo, a manipulação, a construção. Neste sentido, Tate (2011:242) salienta que “As estratégias instrutivas de desenho, jogos, jogos de manipulação, experiências, laboratórios, modelos construídos, escrita e registo sob a forma de diário abordam a modalidade tátil.”

Associado a esta forma de aprendizagem está o *estilo de aprendizagem cinestésico*, pois parte do pressuposto que a criança aprende melhor quando se envolve corporalmente (Tate: 2011:242). Nas palavras de Tate (Ibidem), “Sempre que os alunos andam, se arrastam, batem palmas ou saltam enquanto aprendem ou reveem os conteúdos da aula, ocorre um fortalecimento da sua memória processual.” Desta forma, a Expressão Dramática e a Expressão Físico-Motora parecem ser áreas indicadas para o trabalho com crianças que aprendem desta forma, tendo em conta que se apoiam no princípio de que o corpo é a base da aprendizagem. Assim, a criança cujo estilo de aprendizagem seja o cinestésico aprende melhor se representar, mimar, jogar, correr, entre outros.

Por último, o *estilo de aprendizagem auditivo* refere que a audição é o veículo de aprendizagem para a criança, pois tal como sugere Tate (2011:241), “(...) as pessoas apreendem 90 por cento do que dizem ou discutem.” A mesma (Ibidem) acrescenta que “As estratégias de produção de ideias em grupo (*brainstorming*), a discussão, o humor, a música, o ensino recíproco e a aprendizagem cooperativa podem ser todos utilizados para se retirar

proveito da forma de ensino desta modalidade.” Como tal, a Expressão Musical assume-se como uma área importante, nomeadamente para as crianças que parecem aprender melhor através do que ouvem.

A mesma autora (2011:243), concluí, salientando que:

“Embora os seres humanos tenham preferências pessoais quanto à forma de aprenderem e processarem a informação, a aprendizagem de cada indivíduo sai fortalecida quando é utilizada uma variedade de estratégias para abordar múltiplos estilos de aprendizagem. Afinal de contas, se as pessoas não aprenderem da forma como lhes ensinamos, temos de ensiná-las das muitas formas em que elas aprendem.”

De uma forma geral, verificámos que há motivos fortes e plausíveis que admitem as potencialidades das Expressões, como um *veículo* de informação, isto é, como uma estratégia de ensino-aprendizagem que permite, em simultâneo, cativar a atenção das crianças e abranger uma diversidade de estilos de aprendizagem. Corroborando desta opinião, Santos (2003:19), refere que “(...) como há diferentes modos de aprender (de adquirir e representar o saber), é necessário tomar em conta essas diferenças individuais (...) na pedagogia (...)”.

Resta-nos, agora, evidenciar a forma como isto pode acontecer, ou seja, como podemos incluir as Expressões na sala de aula de forma a gerir a aquisição de conhecimentos na criança? A resposta a esta questão é simples e reduz-se a uma palavra, interdisciplinaridade. Como tal, importa-nos esclarecer o sentido desta e, posteriormente, averiguar a sua pertinência para a nossa questão.

De acordo com Balcells e Aza (1995:18), “(...) el prefijo *inter* reclama la capacidad a que aludíamos de comunicacion y de *interacción* (...)”. Desta forma, o termo interdisciplinaridade remete-nos para uma possível relação/articulação entre as várias disciplinas do currículo. Além disso, Pombo (1994:6) refere que “ (...) a aspiração interdisciplinar (...) corresponde ao desejo de uma prática de ensino que aponte no sentido da articulação e do cruzamento dos saberes disciplinares.”

No nosso entender, a interdisciplinaridade é como que um *fio condutor* que permite uma articulação harmoniosa entre as diversas áreas do currículo. Assim, estamos perante uma situação interdisciplinar quando não conseguimos, a olho nu, discriminar a área “foco” e a área “associada”, tendo em conta que ambas são articuladas de tal forma que não é fácil discernir os seus propósitos. Todavia, com isto não queremos dizer que a interdisciplinaridade não permite o desenvolvimento de conteúdos/competências específicos, pelo contrário, a interdisciplinaridade permite-nos recolher suportes de aprendizagem, das outras áreas, para alcançar os objetivos propostos.

Depois de clarificado o conceito de interdisciplinaridade, estamos em condições de averiguar a relação desta com a área das Expressões. Este aspeto já foi, em parte, referido anteriormente, quando salientámos que as Expressões potenciam o desenvolvimento de competências em áreas académicas, como por exemplo a leitura, a escrita, a memória, entre outros, úteis ao desenvolvimento de competências das outras áreas. Contudo, neste caso, importa-nos esclarecer o potencial das Expressões para a aprendizagem de conhecimentos, isto é, as Expressões como promotoras de aprendizagens, como um *meio*, como um *veículo*, que permitem à criança aprender os conceitos/conteúdos de uma forma lúdica e envolvente. Corroborando desta ideia, Santos (1989:28) refere que “(...) mesmo ao nível cognitivo, há que promover as expressões artísticas no ensino básico, para despertar, desencadear e integrar necessidades informativas e formativas da criança e do jovem no ambiente escolar.”

Como tal, importa-nos averiguar os contributos das Expressões para a aprendizagem de conhecimentos das outras áreas (Quadro n.º 2). Ora, pensemos na Expressão Dramática esta, entre outras técnicas, envolve o trabalho com as sombras chinesas, a mímica, a dramatização e o teatro de fantoches. Partindo destas atividades, como podemos promover a aquisição de conhecimentos nas crianças? Antes de mais importa salientarmos que estas assumem-se como estratégias de ensino extremamente ricas porque colocam a criança no centro da aprendizagem, uma vez que é a criança que move o fantoche, a sombra chinesa e é também ela que dramatiza, quer verbalmente, quer gestualmente. Portanto, seja o Português, a Matemática, o Estudo do Meio ou a Cidadania, haverá certamente aquisição de conhecimentos porque está-se a criar condições para que a criança aprenda com sentido, com um significado para ela e de uma forma envolvente.

Nesta ótica, o mesmo autor (Ibidem) aponta que “É conhecida a facilitação da aprendizagem das línguas, das literaturas, da história, pelas dramatizações (...)”. Exemplo disto é o testemunho deixado pela Professora Rosa, que propôs uma possível articulação entre a Expressão Dramática e o Estudo do Meio:

“(...) estou a dar as plantas e eu posso fazer um diálogo entre um arbústeo, uma árvore e uma herbácea e dizer as características todas delas. Eu estou a trabalhar o Estudo do Meio e a desenvolver a Expressão Dramática. E depois eu posso dar os fantoches aos alunos e eles vão inventar um diálogo entre as personagens.”

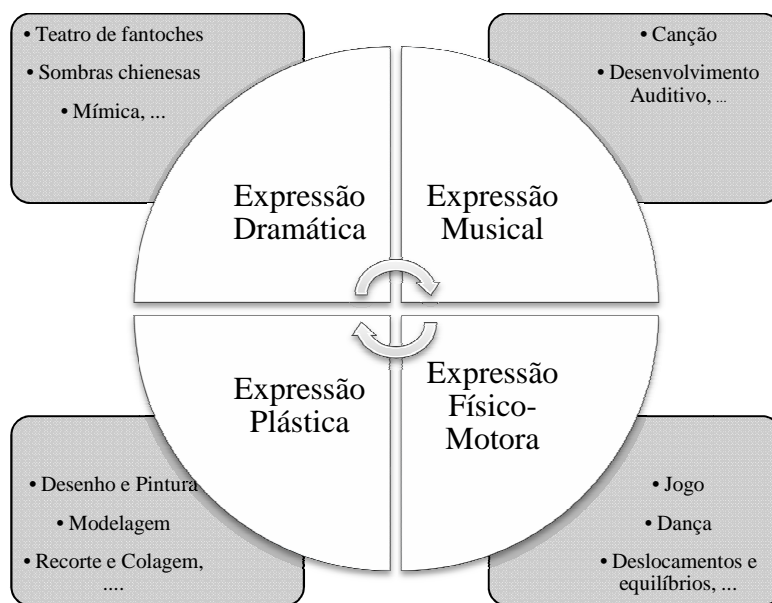
Por sua vez, a Expressão Musical, também, pode ser vista como um *meio* para alcançar conteúdos/competências de outras áreas e domínios. Neste sentido, Brewer-Boyd (2011:365) salienta que “Os professores de matérias de conhecimento geral podem usar

canções orientadas para os conteúdos para ajudarem os estudantes a recordarem factos importantes (...). Assim, a canção apresenta uma relação interdisciplinar com qualquer área do currículo, desde que transmita os conteúdos que se pretende. Neste sentido, a Professora Margarida salienta que *“No primeiro ano [utilizou] muito a Expressão Musical para eles aprenderem o alfabeto, as cores. (...) colocava a música e eles cantavam, eles memorizaram as coisas muito mais depressa.”* Além disso, Reboredo (2003:24) salienta que *“A utilização da música como auxiliar de aprendizagem vai criar uma disposição favorável para a apreciação do assunto a ser abordado.”* Além disso, a audição e discriminação de sons de meios diferentes (da natureza e da cidade), dos animais, dos meios de transporte, entre outros, permite a articulação entre a Expressão Musical e a área do Estudo do Meio.

A Expressão Plástica, como já referimos anteriormente aquando dos diversos estilos de aprendizagem, ao envolver o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e colagem, entre outros, permite a criação de um produto final, que pode ter uma dupla finalidade: consolidar e/ou sintetizar os conhecimentos escolares. Podemos pensar no contributo interdisciplinar desta forma de expressão para a área de Cidadania, através da elaboração de um panfleto ou cartaz informativo sobre o álcool e as drogas, por exemplo. Em relação à área do Português, as crianças poderiam compilar vários textos e elaborar o livro de turma, onde seriam trabalhados aspetos como capa, contracapa, autores, entre outros. Podemos pensar, também, no contributo interdisciplinar para a área da Matemática, se supormos que a Expressão Plástica permite a construção de materiais manipuláveis que auxiliem o seu ensino, por exemplo o ábaco, o geoplano, material de base 10, entre outros.

Por último, a Expressão Físico-Motora também permite a aquisição de conhecimentos pela criança, pois tal como refere Ferreira (2006:38) *“(...) é possível integrar os conteúdos da Educação Física com as demais disciplinas e conteúdos curriculares, na busca de uma aprendizagem prazerosa e interessante.”* Isto ocorre porque esta área de expressão privilegia o envolvimento corporal, o que comporta a aprendizagem pela ação, o ludismo, entre outros. Desta forma, é possível haver uma relação de interdisciplinaridade entre a Expressão Físico-Motora e a área do Estudo do Meio, através do bloco temático deslocamentos e equilíbrios, pelo que o professor pode simular o percurso dos alimentos ou mesmo do sangue no corpo humano ou mesmo as diferentes formas de locomoção dos animais. Outra possível articulação poderá ser através da dança, pois esta permite o contacto com as tradições de diferentes povos e culturas. Por sua vez, o jogo, também, apresenta um carácter interdisciplinar a todas as áreas

curriculares, tendo em conta que pode permitir a consolidação de conhecimentos que exigem uma associação entre dois elementos, por exemplo na área do Português podemos trabalhar os tipos de frase e as suas características e exemplos; na área da Matemática, a numeração romana e a sua correspondência em numeração árabe; no Estudo do Meio, a localização dos distritos, zonas e regiões do nosso país e, por fim, na área da Cidadania a identificação de elementos constituintes da caixa dos primeiros socorros.



Quadro n.º 2 – O Potencial da Área das Expressões e a Interdisciplinaridade

Enfim, não nos vamos debruçar sobre todas as situações de interdisciplinaridade entre as áreas de Expressões e as restantes áreas, pois seria exaustivo, diríamos até impossível, listar todas as possíveis relações entre ambas, tendo em conta que estas não são pré-definidas, pois surgem da criatividade do professor, bem como das necessidades e interesses dos seus alunos.

De uma forma global, o carácter prático e lúdico da área das Expressões potenciam a envolvimento e aprendizagem da criança, pelo que constituem um importante *meio* de ensino. Além disso, mesmo que não seja o objetivo primordial, estas desenvolvem a imaginação, a expressão, a criatividade, entre outras competências, que lhe asseguram um desenvolvimento harmonioso e equilibrado.

3. O PROFESSOR CONTEMPORÂNEO E O ENSINO DAS EXPRESSÕES

A expressividade artística e motora da criança representa um papel significativo, pelas potencialidades que possui, no currículo da educação Pré-escolar e do ensino do 1.º CEB. Contudo, este aspeto não garante que a educação da criança seja desenvolvida neste sentido, tendo em conta que o professor desempenha um papel fulcral na gestão do mesmo, isto é, ele é o mediador entre ambos.

O currículo não é estanque, pelo contrário ele evolui paralelamente à sociedade, pelo que as mudanças que nesta ocorrem terão consequências na escola. Assim, o professor tem um trabalho acrescido, pois necessita de, constantemente, ajustá-lo às aprendizagens das crianças. Neste sentido, importa aferirmos que lugar tem a educação pelas Expressões na sociedade atual e, conseqüentemente, qual é a função do professor perante a mesma. Por outras palavras, pretendemos averiguar as exigências sociais com que se deparam os professores e as competências que este deve possuir para lhes dar resposta. Serão, também, abordadas as dificuldades que o professor, em regime de monodocência, sente ao desenvolver a área das Expressões, na sala de aula, onde procuramos determinar as suas causas.

Além disso, faremos referência ao sentido controverso que existe entre o discurso e os relatos de práticas das Professoras entrevistadas quanto à área das Expressões, pois estas, por um lado são áreas reconhecidas pelo seu potencial no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança, mas por outro são áreas pouco desenvolvidas.

Por último, mas não menos importante, faremos referência à especificidade do professor do 1º CEB, isto é, a monodocência. Neste sentido, serão perspetivadas as suas vantagens e desvantagens no desenvolvimento das Expressões. Temos, ainda, a salientar que neste subcapítulo iremos incidir a nossa atenção, maioritariamente, no papel do professor do 1.º Ciclo, tendo em conta que é sobre este que incide a nossa problemática.

3.1 Sociedade Exigente, Professor Competente

Tal como o tempo não pára, a sociedade também não. A toda a hora, a todo o minuto, há sempre uma parte do mundo que está em constante movimento, uma parte que está a contribuir para a produção, para o crescimento, essencialmente, para a mudança.

A longo prazo esta mudança começa a ser significativa e tem consequências que nunca tínhamos pensado. Urge então a necessidade de parar o imparável, para tentar remediar o que foi feito. Mas a dimensão da mudança não o permite. Resta, então, uma única solução:

aprender a viver na mudança. Como tal, estamos perante uma sociedade exigente, pois obriga que cada pessoa se adapte às consequências dos seus atos.

A educação não foge à regra, pois exige, cada vez mais, competências nos professores, que vão muito além do ensinar. Uma delas é consequência da emancipação da mulher, mais concretamente, do lugar que esta ganhou no mercado de trabalho. Com isto, as crianças passam, cada vez mais tempo fechadas entre quadro paredes, pois logo pela manhã vão para a escola, onde passam grande parte do seu dia; ao sair desta seguem para instituições responsáveis pela ocupação do seu tempo (muitas delas funcionam na própria escola), e ao fim do dia vão para casa. Estas crianças ficam privadas do ar livre, privadas da liberdade, do tempo de experimentar, de correr, enfim, privadas do tempo de ser criança. Como afirmam Rocha, Campos e Rocha (2003:71), “(...) nos dias de hoje qualquer criança passa mais tempo na escola do que do que com os seus familiares (...)”, pelo que esta deve atender, de forma especial, às suas necessidades.

Por sua vez, a massificação do ensino também veio modificar a prática docente, tendo em conta que “(...) não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela selecção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo.” (Esteve, 1995:96). Desta forma, o professor tem que aprender a jogar com diversidade, arranjando estratégias que lhe permitem adequar o processo de ensino e aprendizagem a crianças com gostos, perspetivas, personalidades e formas de aprender diversas. Além disso, cada criança leva consigo uma experiência de vida que, apesar de ser curta, deve ser tida em conta, pois “Cada aluno é um indivíduo e não uma tábua rasa onde o professor inscreve o “seu” saber.” (Guedelha, 2001:86). Desta forma, “(...) o desafio de educar na complexidade e na diversidade.” (Lúcio, 2008:19) é uma nova competência exigida ao professor, fruto da educação como direito de todos.

Por último, a rápida evolução tecnológica que tem se tem “alastrado” por todo o mundo, considerada como um importante veículo de informação e comunicação, tem vindo a tornar-se prejudicial ao crescimento harmónico da criança, uma vez que “(...) a cultura dos dedos (tempo de ecrã) [está a substituir] a cultura das pernas (actividade física).” (Neto, 2009:19). Com isto verificamos que a atividade lúdico-expressiva, importantíssima na infância, está a ser deixada para segundo plano. Além disso, como refere Papalia et al. (2001:367), “As crianças que vêem mais televisão tendem a brincar de forma menos

imaginativa, possivelmente porque adquiriram o hábito de absorver imagens passivamente em vez de criar as suas próprias.” Ou seja, a criança está a perder as capacidades que deviam estar na base da sua educação: a criatividade, a imaginação e o movimento.

Desta forma, aferimos que a sociedade, mais propriamente as mudanças que nela têm tido lugar, privam a criança da sua necessidade básica, a de se expressar. Como tal, e por todos os aspetos já mencionados, torna-se urgente repensar o ensino das Expressões na escola da atualidade, formando e sensibilizado os professores para:

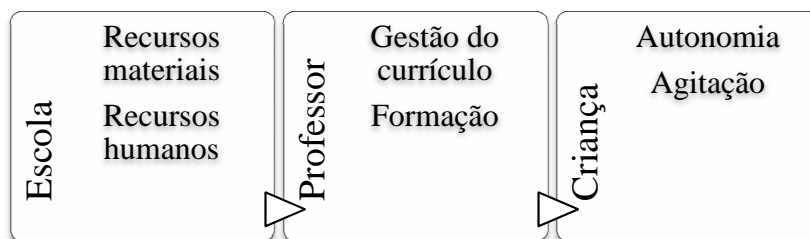
- Respeitar o crescimento e o desenvolvimento da criança, atendendo à sua necessidade expressiva;
- Diversificar as suas práticas, de forma a conseguir alcançar todos os alunos;
- Promover o desenvolvimento expressivo artístico e motor da criança, nomeadamente a criatividade, a imaginação e o movimento.

Em jeito de conclusão, percebemos o jogo de palavras que dá nome a este subcapítulo, pois perante uma sociedade exigente o professor tem que ser competente, adequando as suas práticas às mudanças que se têm constatado. Isto é, o professor deve ser competente em abordar as Expressões na sala de aula, tendo em conta que a sociedade está a privar a criança desta necessidade.

3.2 O que Escondem os Discursos? – Um Olhar Crítico sobre as Expressões na Escola

Como já referimos, mas nunca é de mais frisar, o ensino das Expressões na escola é mais do que importante, é crucial, pelo que é preconizado pelo Sistema Educativo. No entanto, não será novidade dizer que as práticas dos professores, pelo menos da maioria, não respondem a esta necessidade da atualidade. Com isto, não pretendemos dizer que os profissionais de ensino não estão sensibilizados para a sua pertinência, tendo em conta que anteriormente foram destacados os seus pontos de vista sobre este assunto. Desta forma, importa aferirmos os motivos que dificultam a abordagem das Expressões na escola.

De acordo com os relatos das entrevistadas, os obstáculos inerentes ao desenvolvimento desta área estão associados a três domínios distintos (Quadro n.º 3):



Quadro n.º 3 - Dificuldades Sentidas no Desenvolvimento das Expressões

Como tal, podemos verificar que para além de aspetos relacionados com o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente a sua formação e a capacidade para gerir o currículo, o educador/professor é confrontado com dificuldades referentes à própria escola onde leciona e às características das crianças. Salientamos, ainda, que apesar de se fazer uma abordagem do nível macro (escola) ao nível meso (professores e crianças), não significa que um tenha mais ponderação que outro.

Desta forma, apurámos que a falta de *recursos materiais* constitui uma dificuldade sentida no trabalho do educador/professor, pelo que se podem apresentar algumas das suas consequências no desenvolvimento desta área. Assim, tal como refere a Professora Rosa, “(...) *um dos fatores que nos faz, se calhar, não aplicar muitas vezes determinadas técnicas é a falta de recursos (...)*”. Contudo, “A falta de *meios* não deve ser motivo de desânimos, mas sim de aguçamento da capacidade inventiva e aprofundamento de uma técnica.” (Almeida et al., 1971:53). Neste sentido, a Educadora Dália refere que “[*Costumam*] *representar histórias, o problema é a falta de adereços. Mas as crianças são muito criativas, conseguem transformar/imaginar um objeto noutra. Uma criança para fazer de joaninha pôs uma panela na cabeça.*” Assim, Reis (2004:219) salienta que “(...) muitas das vezes os materiais mais simples permitem uma solução mais imediata, mais ao alcance das possibilidades de manuseio da criança.” Além disso, podemos recorrer à Expressão Plástica para a construção de materiais que auxiliem as restantes áreas.

Por sua vez, as Educadoras Azálea, Dália e Gerbera e a Professora Violeta referem a falta de *recursos humanos*, nomeadamente a falta de Assistentes Operacionais (Educadoras Azálea, Dália e Gerbera). Pois, tal como refere a Professora Violeta, “(...) *no quinto e no sexto ano são duas docentes para Expressão Plástica e nós somos apenas uma pessoa para lidar com crianças muito mais dependentes, necessitadas e que requerem por vezes muita ajuda*”. A idade das crianças é apontada, também, pela Professora Margarida, afirmando que

“(...) às vezes eles são pouco autônomos, o que se torna mais complicado para o professor dar apoio a tantos (...)”.

À semelhança do que se verificou com a falta de recursos materiais, o professor, de forma espontânea, arranjar estratégias que lhe permitem atenuar as dificuldades sentidas. Ora vejamos o seguinte relato:

“Temos é que gerir o tempo de forma a que as crianças tenham uma segunda atividade mais livre que a criança possa ir desenvolvendo enquanto o professor está a dar apoio a outras crianças (...) também recorro muito aos alunos a ajudarem-se uns aos outros. Mas antes de pedir eu certifico-me que ele sabe porque mandar um que não tem segurança ajudar outro não dá certo. Geralmente eu vejo quem é que tem mais facilidade e digo “oh fulano vais ali”. Eles adoram colaborar... adoram! É muito mais barulho (ri) mas eles adoram... (Professora Violeta)”

Através da sua análise, podemos averiguar que a professora adota duas estratégias fundamentais: uma segunda atividade e o trabalho cooperativo. Desta forma, consegue dar resposta a um grupo mais reduzido de crianças, pois enquanto umas estão ocupadas com um trabalho que não exigem o seu apoio, outras estão a cooperar e ajudar os colegas.

A leitura do excerto suscita, ainda, a ideia de que estas aulas têm uma natureza diferente, são mais barulhentas, como refere a docente. As Professoras Margarida e Rosa também partilham da mesma opinião, pois acrescentam que “São aulas que exigem do professor muito mais esforço (...)” e os “(...) miúdos ficam muito agitados (...)”, respetivamente.

Por último, surgem as dificuldades inerentes ao próprio professor, nomeadamente e existência de uma formação pobre na área e a dificuldade na gestão do currículo. Este aspeto é apontado, unicamente, pelas docentes do 1.º CEB, onde verificamos que estas consideram as Expressões como áreas de menor valor, pelo que afirmam “(...) eles têm é que saber ler e escrever (...)” (Professora Margarida) e “(...) nós temos um programa extenso nas outras áreas e torna-se muito difícil dar prioridade às Expressões.” (Professora Violeta). Desta forma, é possível constatar que os professores têm dificuldade em “(...) conceber a mesma importância [às Expressões] que os outros domínios têm no processo de aprendizagem (...)” (Oliveira, 2003:40), tendo em conta que as preocupações das docentes deste nível de ensino incidem, maioritariamente, no desenvolvimento das competências relativas ao Português, à Matemática e ao Estudo do Meio.

Este aspeto parece ser consequência da avaliação externa que é realizada nestas áreas, tendo em conta que a Professora Rosa refere:

“(...) o problema é que eles exigem os nossos horários com essas Expressões todas e com tudo isso, só que depois no final querem resultados e sem ovos não se fazem omeletes. E agente para ter uns bons resultados é preciso trabalhar muito com estas crianças e não é a brincar e a fazer de conta que muitas vezes isso acontece.”

De facto as Expressões apresentam um lugar significativo nos currículos, mas será que apresentam a mesma igualdade, em relação às outras áreas do currículo em termos da avaliação? Ou será que o rosto da escola serão os resultados no Português e na Matemática?

Por sua vez, é referido o facto de as crianças terem ritmos de aprendizagem diversos como dificuldade no desenvolvimento da já referida área, pois como aponta a Professora Violeta, *“(...) mesmo que nós queiramos fazer a pausa para avançar para outra atividade é difícil, porque há sempre aqueles que ainda estão a necessitar de ajuda e depois acabamos por nos estendermos mais um bocadinho e para as Expressões acaba por sobrar muito pouco tempo, às vezes quinze minutinhos só. Não é suficiente.”*

De uma forma geral, podemos verificar que não é só a dificuldade em gerir o currículo, é mais a dificuldade em perceber que todas as áreas que o compõem são importantes para o desenvolvimento da criança. Além disso, averiguamos que as docentes estão muito presas à avaliação externa, pelo que incidem o seu trabalho, maioritariamente, nas áreas ditas de conteúdo.

Por último, as entrevistadas destacam a falta de conhecimentos sobre a área das Expressões, especificamente sobre a Expressão Musical. Neste sentido, a Professora Rosa aponta *“(...) não sei tocar nenhum instrumento, há muitos professores e muitas educadoras que sabem tocar e isso também é bom, é diferente.”* Por sua vez, a Professora Violeta acrescenta *“(...) sinto-me limitada... eu gostava de saber tocar um instrumento. É um bocadinho a falta de formação que me impede dar mais de mim. Mas eu gostava, gostava de saber e de lhes dar a oportunidade de aprender (...)”*. Na opinião de Mota (2003:27), isto ocorre porque *“Ao contrário de todas as outras áreas do currículo (...) esta é a única em que os alunos chegam ao ensino superior com uma formação tão exígua e sobretudo não sequencial.”*

Salientamos, também, que a Educadora Azálea aponta a falta de formação como dificuldade sentida no desenvolvimento das Expressões, contudo não refere especificamente a área em que verifica esta limitação. Neste sentido, Oliveira (Ibidem: 41) refere que as Expressões não tinham *“(...) um peso significativo na educação até há algum tempo atrás, [pelo que] hoje assistimos a uma dificuldade na operacionalização das (...) práticas.”*

Desta forma, podemos constatar que falta de formação na área das Expressões origina um sentimento de incapacidade nos professores, pois estes referem que não conseguem e que gostavam de fazer mais. Perante esta limitação, o professor dispõe da formação contínua, que pretende “(...) estabelecer os desequilíbrios entre as qualificações adquiridas e as qualificações requeridas (...)” (Pereira, 2001:33). Contudo, estas, por vezes, não correspondem às verdadeiras expectativas e necessidades dos professores, pois tal como refere a Professora Rosa, relativamente à formação na Expressão Musical, “(...) *agente acabou por trabalhar foi a voz e a expressão corporal.*” Assim, estaremos a falar da falta de formação ou antes de inadequação das formações às reais dificuldades e necessidades dos professores?

Em jeito de conclusão, os professores deparam-se com uma série de dificuldades quando desenvolvem as Expressões, que se relacionam consigo próprios, bem como com as crianças e com as condições da escola. Estes obstáculos são referidos na generalidade, pelo que não são referidos, em simultâneo, por todos os professores. Por último, referimos que o ensino das Expressões apresenta mais dificuldades no 1.º CEB do que no Pré-Escolar, o que comprova a nossa problemática, aspeto que pode estar relacionado com a obrigatoriedade do cumprimento de um programa, privilegiando o desenvolvimento das áreas curriculares. Contrariamente, averiguamos uma maior preocupação, na educação Pré-Escolar, no desenvolvimento global da criança, pelo que as Expressões são desenvolvidas de uma forma harmónica e significativa.

De uma forma geral, entendemos que as dificuldades inerentes ao desenvolvimento das Expressões na escola parecem estar a ser mal interpretadas pelas entidades superiores, continuando-se em apostar em medidas que não se adequam às necessidades reais.

3.3 O Sentido Controverso: As Expressões “Amadas”, mas “Desprezadas”

“Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.”

Nóvoa (1995:16)

Para abordar as características do professor contemporâneo no ensino das Expressões, é fundamental compreender quem é que se esconde atrás da máscara do professor e que ambições tem? Quais são os seus maiores receios? Que relação pessoal tem com as

Expressões? Pois, tal como refere Goodson (1995:68), “(...) o aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado à prática. É como se o professor *fosse* a sua própria prática.”

Assim, através da análise das entrevistas realizadas, constatamos que todas as Educadoras e Professoras demonstraram ter uma relação positiva com a área em estudo, ao referirem os termos “gosto” e “adoro”. Não há, por eleição, a “área preferida”, pois as opiniões divergem entre a Expressão Dramática, Motora, Musical e Plástica.

Além disso, é curioso verificar que as opiniões das docentes são influenciadas por dois aspetos essenciais: a criança e a habilidade. Este último está relacionado com o ter talento, o ter jeito para..., pois tal como refere a Professora Rosa “(...) *no geral eu gosto muito de Expressões. Gosto, gosto muito da Expressão Dramática, gosto da Expressão Musical, gosto da Plástica, gosto, mas sinto que consigo dar mais aos alunos na Expressão Dramática. Porque se calhar é a minha área forte.*” Podemos, ainda, constatar que a opinião pessoal dos profissionais sobre as Expressões está “moldada” à ideia de que a atividade só terá mais sucesso quanto mais jeito tiver o professor, pois quando questionados sobre a relação que estabelecem com as referidas áreas apontaram aspetos de desempenho, tais como facilidade e dificuldade. Esta situação remete para a necessidade da existência de um talento para se ensinar as Expressões, contudo o professor não é escritor, nem matemático ou cientista, é especializado na pedagogia e basta, ou pelo menos preferem acreditar que sim.

Por outro lado, as entrevistadas também referem a criança, nomeadamente a relação desta com a área e a relação pedagógica professor-aluno, fruto das atividades de Expressões.

Vejamos o seguinte relato:

“ (...) gosto muito de Expressão Plástica, embora não tenha jeito nenhum. Não tenho habilidade, mas gosto. Gosto porque aceito as ideias que as crianças me vão dando e normalmente o trabalho resulta para além das minhas expectativas. Portanto, muito superior àquilo que eu me proponha a fazer. Voltando ali à joaninha... no outro dia eu propus no fundo branco colocar uma folha preta recortada para que a joaninha se destacasse. Pensei que aquilo estava engraçado, mas ao propor às crianças eles disseram-me “oh professora mas isso é uma folha... as folhas são verdes” (ri) eu nem reparei que aquilo parecia uma folha, não a fiz com essa intenção... e eu respondi-lhes “oh meninos têm razão, se calhar verde vai ficar muito mais bonito”. Então fomos buscar a cartolina verde, recortamos o verde, pusemo-lo na tal base e não é que ficou muito mais bonito? Muito mais engraçado... o trabalho ficou muito mais leve, muito mais alegre e muito mais bonito.” (Professora Violeta)

Neste, verificamos que, por si só, as Expressões não despertam euforia no professor, mas o desenvolver da atividade, a troca de experiências entre os docentes e os alunos, a aprendizagem mútua, acaba por tornar estes momentos bastante ricos. Além disso, as

sensações positivas que estas atividades despertam nos professores são, também, consequência dos gostos das crianças. Neste sentido, a Professora Margarida refere *“Também gosto muito da Expressão Dramática... gosto de ver os miúdos a interpretarem as personagens, a divertirem-se. Gosto muito de trabalhar a Expressão Plástica e eles também.”*

Independentemente dos motivos, não há dúvidas que os professores apresentam uma relação positiva com as Expressões, de uma forma geral. Além disso, como já foi referido, acreditam no seu potencial para o desenvolvimento da criança, bem como para a promoção de aprendizagens, pelo que supomos um desenvolvimento significativo destas áreas.

No entanto, encontramos divergências ao analisar os relatos das entrevistadas, pelo que as Educadoras de Infância, na sua maioria, salientam que as Expressões são desenvolvidas diariamente, com a exceção da Dramática e Motora. Esta última, tal como salienta a Educadora Gerbera, é desenvolvida *“Sempre que os alunos precisam e consoante a disposição das crianças, se estão cansadas. (...) sempre que as crianças precisam de concretizar algum movimento específico. Não tem uma hora específica nem dia.”*

Contrariamente, as Expressões no 1.º CEB *“(...) não [são] uma coisa que [se] faça todas as semanas (...)”* (Professora Margarida). Neste sentido, a Professora Rosa acrescenta *“(...) se calhar a Plástica resume-se apenas à prenda de Natal, o cartão, uma lembrança (...)”*

Desta forma, estamos perante uma controvérsia: se as Expressões são tão “amadas”, no sentido em que lhes é reconhecido o seu potencial e são do agrado dos professores, porque são deixadas para segundo plano, no 1.º CEB? O que está a falhar neste nível de ensino? Assim, importa clarificarmos as potencialidades e dificuldades inerentes à particularidade deste nível de ensino, a fim de averiguarmos a sua relação com a nossa problemática.

3.4 A Monodocência e o Ensino das Expressões: Vantagens e Desvantagens

“(...) o docente do 1.º Ciclo é um(a) professor(a) de um grupo constante de alunos (...)
Magalhães (2007:145)

Este autor expressa, de uma forma simples e sintetizada, o papel do professor do 1.º Ciclo, onde verificamos que este caracteriza-se, essencialmente, pela permanência do mesmo grupo de alunos, podendo variar de um a quatro anos letivos. Este aspeto é, sem dúvida, uma mais-valia para que a relação professor-criança seja fortalecida, pois, tal como refere Rangel

(2001:64), as crianças têm a “(...) necessidade de terem uma pessoa de referência (...)”.

Corroborando, a Professora Margarida, refere que :

“ (...) a monodocência traz também a vantagem de os alunos terem apenas um professor e com ele é criado um maior laço de afetividade, pois para além de professores muitas vezes somos os pais, o amigo, o enfermeiro, o psicólogo e eles confiam em nós e nós preocupamo-nos com eles.”

A análise deste relato permite-nos verificar a importância, para o desenvolvimento da criança, de haver um único professor específico neste nível de ensino, tendo em conta a relação afetiva criada entre ambos os sujeitos. Além disso, este aspeto permite ao professor um maior conhecimento da sua turma e de cada criança em particular, pelo que conseguirá perceber os seus comportamentos e atitudes, pois já as acompanha há algum tempo. Neste sentido, Formosinho (2000:14) salienta “(...) que a permanência constante com o grupo de alunos leva a um maior conhecimento e também a um maior acompanhamento de cada uma das crianças.” Desta forma, o contato diário entre o docente do 1.º CEB e o mesmo grupo de crianças, além de permitir uma relação afetiva entre ambos, permite um maior conhecimento das mesmas, pelo que o professor adequará, mais facilmente, o seu trabalho características dos seus alunos.

Além disso, o professor do 1.º Ciclo é aquele a quem os pais se dirigem sempre, ora se querem saber como se tem comportado o seu educando, como estão as suas aprendizagens, entre outros. Assim, verificamos que os pais depositam uma enorme confiança nos professores, pelo que é fundamental que sejam criadas condições para haver uma relação positiva e enriquecedora entre ambos. A monodocência, pela sua essência, favorece “(...) um relacionamento mais estreito entre os encarregados de educação, o que propicia um maior envolvimento destes nas actividades escolares quando solicitados.” (Magalhães, 2007:145). Desta forma, podemos verificar que a monodocência é como que um *convite* à entrada dos encarregados de educação nas escolas.

Nas palavras de Silva (2003:75), “A necessidade de integração curricular é um princípio básico (...) em situações de monodocência.”, permitindo ao professor uma maior autonomia na gestão do currículo. Este aspeto é crucial no desenvolvimento das Expressões, pois tal como aponta a Professora Margarida:

“ (...) o professor pode interligar as áreas e não ter apenas um momento próprio, com hora marcada, para as Expressões. Poderá integrar aquando da leção das outras áreas curriculares: Português, Estudo do Meio ou Matemática, permitindo assim a interdisciplinaridade.”

Assim, a monodocência é propícia à integração de todas as áreas curriculares, incluindo as Expressões, através de um trabalho interdisciplinar, pois “(...) compreende a iniciação às aprendizagens de forma integrada e direcionada para uma visão global, tanto da criança, como do processo de ensino-aprendizagem.” (Carolino, 2007:168). De uma forma geral, Condessa (2004:10) refere que “Os factores de ordem (...) afectiva (“a importância de existir um adulto de referência”) e pedagógica (“a necessidade de promover uma aprendizagem globalizante”) levam-nos a reforçar a ideia da importância da monodocência e de haver uma boa formação do professor do 1º Ciclo.”

Contudo, esta visão de um único professor responsável pelo ensino no 1.º CEB, pode-se tornar prejudicial, tendo em conta que este aprende a trabalhar sozinho, levando-o ao isolamento. Assim, Pacheco (2001b:57) salienta que “(...) a monodocência produziu no 1º ciclo [a criação de] arquipélagos de solidão.”, onde o professor fica limitado no que diz respeito à troca de saberes e experiências entre pares, úteis ao seu crescimento profissional.

Além disso, a monodocência apresenta dificuldades ao nível do ensino das Expressões, pois “A formação de docentes que têm de dominar um conjunto de áreas que são, para outros, domínios de especialização coloca dificuldades para as quais não há uma única solução.” (Silva, 2003:83). Desta forma, o ensino das Expressões é deixado para segundo plano, muitas vezes desenvolvido, apenas, nas épocas festivas. Isto ocorre porque os professores não se sentem capazes de, por si só, levar a cabo o trabalho destas áreas.

De uma forma global, a monodocência parece ser vantajosa para o ensino das Expressões, bem como para as aprendizagens das crianças. No entanto, ainda necessitam de ser limados alguns aspetos, nomeadamente o isolamento dos professores e a necessidade de uma maior formação nas áreas de especialização. Assim, podemos verificar que a monodocência parece ser a causa que leva à dicotomia *Expressões “Amadas”, mas “Desprezadas”*, “desprezadas” no sentido de que a monodocência não favorece, totalmente, o desenvolvimento destas áreas, como era previsto.

CAPÍTULO III

O ESTÁGIO PEDAGÓGICO – PENSANDO A INTEGRAÇÃO DAS EXPRESSÕES

- 1. O Estágio: Primeiro Contacto com a Profissão**
- 2. Saberes Inerentes à Construção da Profissão**
- 3. Momentos de Estágio**
- 4. A Integração das Expressões na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB**

1. O ESTÁGIO: PRIMEIRO CONTACTO COM A PROFISSÃO

O Estágio ou Prática Educativa Supervisionada, como é designado no Plano Curricular do Curso, representa um espaço onde são postos à prova os nossos conhecimentos académicos, pelo que este “(...) deve estar [articulado] com as restantes componentes curriculares.” (Oliveira-Formosinho, 2002:106).

Neste sentido, este momento de formação apresenta-se como o momento em que devemos aplicar os conhecimentos adquiridos anteriormente, no nosso processo de formação (Galvão & Reis, 2002:166). Este pode ser considerado, também, um verdadeiro palco de atuação, onde somos convidados a testar, a experimentar, a questionarmo-nos e a tomarmos decisões (Portugal, 2002:100). Corroborando desta opinião, Loughran (2009:33) refere que o estágio é “(...) um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver uma compreensão do complexo mundo do ensino e da aprendizagem.”

O estágio não representa uma mera aplicação ou transposição de conhecimentos para a sala de aula. Ele exige que nós, estagiários, sejamos competentes, ou seja, que consigamos mobilizar os conhecimentos adequados para uma determinada situação. Além disso, Portugal (2002:99) considera que no estágio “(...) os alunos irão efectivamente aprofundar e adoptar conceitos e instrumentos trabalhados anteriormente, com vista à aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos nos diferentes componentes de formação, contextualizando-os na sua sala e respectivo grupo de crianças.” Com isto verificamos que o processo de estágio corresponde a um conjunto de experiências novas que vão, (in)diretamente, ter repercussões nas aprendizagens das crianças. Assim, a escola e o processo que nela tem lugar, o nascer de um novo professor, tem um duplo papel de aprendizagem, pois permite a preparação das crianças e estagiários para a vida futura (Alonso & Silva, 2005:54).

De uma forma geral, encaramos o estágio como a fronteira entre a formação inicial e o verdadeiro mundo dos professores, pelo que intitulamos este subcapítulo como o *Primeiro Contacto com a Profissão*. Metaforizando, podemos pensar numa moeda, em que um lado diz respeito à formação do estudante e o outro à profissão (com isto não queremos dizer que se trata de uma questão de sorte ou azar, mas sim que *formação* e *profissão* são dois conceitos próximos). Assim sendo, entendemos o estágio como o momento em que a moeda rodopia, entre a formação e a profissão, num processo agitado, ora inclinando para um lado, ora inclinando para outro, num processo que visa a construção da profissão, através da formação.

O fim de estágio terá lugar quando a moeda cair e ficar voltada para cima a fase da profissão, o que significa que já temos reunidas uma série de competências que nos permitem ingressar no mundo do trabalho, no verdadeiro turbilhão de emoções e sensações. Quem parece partilhar desta opinião é Mesquita (2011:13), pois refere que

“O formando experimenta [no estágio] a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um *ritual de passagem* de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorpora as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente.”

Assim, o estágio visa “(...) o aperfeiçoamento dos estagiários na relação ensino-aprendizagem, na intervenção na escola e na relação com o meio, através da sensibilização para uma autoformação contínua nos campos científico, psico-pedagógico, didático e relacional.” (Galvão, 1996:72). Por outras palavras, o rodopiar da moeda é um momento em que nós, futuros educadores/professores, aprendemos, a ser e a estar, onde levamos connosco uma bagagem que nos permitirá ser agentes da educação e do ensino em qualquer meio e turma, com qualquer criança e em qualquer área ou domínio de ensino.

1.1 O Processo de Desenvolvimento no Estágio

O estágio pedagógico é um “processo complexo” na medida em que envolve várias etapas, decorre num curto espaço de tempo e envolve vários intervenientes (professor orientador da Universidade, estagiário(s); educador/ professor cooperante da escola; e crianças).

Neste sentido, o nosso estágio teve lugar em dois semestres consecutivos, em que no primeiro decorreu o estágio em contexto Pré-Escolar e no segundo o estágio em contexto do 1º CEB. Embora não esteja prescrito na Lei, consideramos interessante desenvolver a prática pedagógica acompanhando as fases de desenvolvimento da criança (apesar de este ser feito em grupos de crianças diferentes), pois permitiu-nos perceber as diferenças que estas possuem ao nível comportamental e ao nível das aprendizagens realizadas.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002) o estágio desenvolve-se através de uma sucessão de oito fases. No entanto, o nosso estágio foi realizado, apenas, em três momentos.

No primeiro, com uma duração de duas semanas, teve lugar a observação das práticas da Educadora/Professora cooperante, bem como das crianças, permitindo a recolha de dados relativamente aos seus comportamentos, interesses, necessidades e dificuldades. Além disso, este tempo tinha como intuito, também, a exploração da escola e do meio envolvente. Por acordo com as cooperantes, na segunda semana de observação, houve um momento de

interação com as crianças, onde tivemos a oportunidade de vivenciar as suas rotinas (no caso do Pré-Escolar). Relativamente ao 1.º Ciclo a professora cooperante disponibilizou um conteúdo a ser lecionado num determinado momento da aula. Comparando com as fases que Oliveira-Formosinho (2002) referiu, podemos constatar que este primeiro momento corresponde às fases: *imersão nos contextos, exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente e observação da criança no contexto da sala de actividades*.

Por sua vez, o segundo grande momento do estágio diz respeito à nossa prática junto das crianças, de duas em duas semanas no Pré-Escolar, e de três em três semanas no 1.º Ciclo. Isto aconteceu porque no primeiro estágio os núcleos pedagógicos eram constituídos por pares, o que não se verificou no segundo estágio, tendo em conta que eram trios pedagógicos. Na nossa opinião, este é o momento no nosso processo de formação, onde exigem-nos a mobilização dos dados adquiridos do primeiro momento (observação) para adequarmos as nossas práticas às particularidades das crianças. Pois, tal como refere Oliveira-Formosinho (2002) este momento corresponde à fase 5, onde o estagiário deve estar apto a observar, planificar e refletir sobre a sua ação.

Por último, a mesma autora (2002) refere a *avaliação de aprendizagem profissional já alcançada, a experiência de concretização de um projecto de aprendizagem profissional e a avaliação de todo o processo e identificação de um projecto de desenvolvimento profissional futuro* como as fases que encerram o processo de estágio. Todavia, verificamos que nos nossos estágios estas fases corresponderam ao momento final, que incluía a avaliação da disciplina, bem como a heteroavaliação relativa ao nosso desempenho.

É importante referirmos, também, que, semanalmente, tivemos dois momentos de reflexão e acompanhamento, um realizado na escola, na presença da Educadora/Professora cooperante e das nossas colegas de estágio, e outro realizado na Universidade, na presença da orientadora, bem como de todas as colegas do núcleo. Neste sentido, temos a salientar que este último momento de reflexão comporta “(...) a troca de vivências e experiências, a oportunidade de debates e reflexões sobre os diferentes contextos educativos (...)” (Oliveira-Formosinho, 2002:11).

Sendo assim, é possível constatar a relevância de haver troca de saberes entre as colegas de estágio, permitindo ampliar os nossos conhecimentos ou mesmo solucionar determinadas questões que nos afligem. Assim, é imprescindível a união entre os estagiários, para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

De igual forma, o acompanhamento e apoio dos professores orientadores, quer das escolas, quer da Universidade, permitiu o nosso crescimento enquanto futuros professores, tendo em conta que “(...) supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara.” (Ribeiro, 2000:90). Aliás, quem conhece melhor a turma de alunos na qual estamos inseridos do que o professor cooperante? E as fragilidades da profissão? (Cunha, 2008:55). Consequentemente, a qualidade da relação existente entre nós e o supervisor irá apoiar-nos ou mesmo condicionar o desenvolvimento das nossas competências, pelo que é necessário que aceitemos que, tal como temos potencialidades, também temos fragilidades, que podem ser atenuadas com a ajuda dos nossos orientadores.

Além disso, o processo de estágio conta, também, com a presença de outros intervenientes, que apesar de serem mais novos não deixam de ter menos importância. São eles, as crianças, a chave do nosso sucesso, pois são para elas que todo o processo é pensado e desenvolvido. Nesta ótica, Freire (2009:23) refere que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e [os] seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.”, sendo fundamental uma boa relação com as crianças.

Apesar de todos estes intervenientes assumirem um papel importante na nossa formação, não há dúvidas que nós próprios fomos o interveniente primordial. Corroborando desta opinião, Moita (1995:114) afirma que o estagiário é o “(...) principal “utensílio” do seu trabalho e (...) o agente principal da sua formação.”

Desta forma, há que ter em conta que por detrás do papel do estagiário está uma pessoa, com uma história de vida, com ambições e com receios. Aliás, é nesta altura, no nosso processo de formação, que vêm ao de cima todas as dúvidas “será que é isto que quero mesmo?”, “será que sou bom para isto?”, entre outras. Na opinião de Galvão e Freire (2001:75) esta é uma etapa inerente a este processo, pois “Começar a ensinar traz associado um conjunto de incertezas, medos e expectativas que exigem ao jovem professor jogar (...) e é nesse jogo que vai alcançando a segurança necessária para se sentir professor.”

Neste sentido, e de acordo com Fuller e Bown (1975), esses sentimentos ocorrem no início do estágio, e correspondem à fase de sobrevivência. Nesta, as nossas principais preocupações relacionavam-se com o facto de estarmos a ser constantemente avaliados e observados, de dominarmos ou não os conteúdos que pretendíamos ensinar e de conseguirmos gerir o grupo de crianças (Caires, 2005:98). Analisemos aos seguintes excertos:

“Quando a professora Manuela entra na sala parece que o mundo para! É tão aflitivo, fico sem jeito (...) A Diana fez birra porque queria a tesoura vermelha que era dos canhotos. Nessa altura senti os olhos da professora vidrados em mim, nem conseguia pensar como deve ser! Lá me concentrei e deixei a Diana experimentar a tesoura (...)”

“Às vezes sinto que falo para as paredes... eles são muito espertos, só ouvem o que lhes convém! (...)”

Estes excertos, referentes a duas situações que ocorreram na nossa primeira intervenção em contexto Pré-Escolar, permite-nos comprovar que, realmente, as nossas preocupações centravam-se em nós, no facto de estarmos a ser avaliados e na forma como isso nos afetava, como também no sentimento de não conseguirmos controlar as crianças.

Passada esta fase de insegurança inicial, as nossas inquietações passaram a centrar-se mais nas tarefas, isto é, nos processos de planificação, contemplando mais, por exemplo, a reflexão sobre estratégias pedagógico-didáticas adequadas às dificuldades dos alunos (Ibidem). O seguinte excerto diz respeito à nossa penúltima intervenção em contexto Pré-Escolar, onde evidenciamos a nosso cuidado em adequar as estratégias desenvolvidas às dificuldades das crianças.

“Hoje fizemos a tal atividade de dramática sobre os animais. Correu bem, quer dizer não foi perfeita, eles estavam umas pulguinhas elétricas, mas eu consegui alcançar o meu objetivo. Confrontar o Francisco com estas situações. Ele coitadinho estava tão nervoso (...) tenho pena que o estágio esteja a acabar e eu não consiga fazer mais por ele.”

A partir da sua análise podemos verificar que, embora tenhamos feito referência ao comportamento das crianças, através da expressão “pulguinhas elétricas”, a nossa atenção incidiu na necessidade de darmos resposta ou não a uma dificuldade de uma das crianças, a timidez.

No que diz respeito às questões da planificação já notamos, na segunda intervenção em contexto do 1.º CEB, a preocupação em prevermos com mais assertividade o tempo de duração de cada atividade: “Hoje acabou a minha semana intensiva! Estou morta! Morta de cansaço e morta de satisfação (...) consegui acima de tudo gerir o tempo (...) Parecia que estava tudo cronometrado, perfeitinho mesmo.”

Nesta fase, ainda evidenciamos algumas apreensões, mas estas não dizem respeito às questões de sobrevivência. Neste sentido, verificamos que já demos um salto, ou seja, já sentimos segura a relação com as professoras orientadoras e com as crianças, como também já tendemos a arriscar a implementação de novas metodologias.

Por último, é apontada a fase relativa ao impacto que a ação do futuro professor tem nas aprendizagens do aluno. Analisemos o seguinte excerto, referente à nossa última

intervenção em contexto do 1.º CEB: “Fiz a atividade de mímica a pensar na Luísa e no João que são miúdos muito reservados (...)”

Mais uma vez expressamos a nossa preocupação em desenvolver competências nas crianças, atendendo às suas dificuldades. Contudo, verificamos que esta fase não surge após a anterior, mas sim em simultâneo, pois há evidências, nos registos anteriores que demonstram a nossa preocupação em procurar superar as dificuldades dos alunos.

Além disso, as preocupações de sobrevivência não desaparecem no decorrer do desenvolvimento do estágio, apenas são tidas em menor conta, tendo em conta que continuam a ser uma das maiores dificuldades dos professores (Sanches & Silva, 1998:84).

De uma forma geral, o estágio assume-se como o processo que permite a passagem de aluno a professor, onde são envolvidos vários mecanismos, tanto pessoais como profissionais. É um momento decisivo na vida do futuro professor, pois através dele este terá o primeiro contacto com a futura realidade que o espera.

2. SABERES INERENTES À CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO

A profissão de educador/professor é um verdadeiro desafio, na medida em que este tem que promover o desenvolvimento integral das suas crianças, mediante as diferenças e especificidades que as caracterizam. Perante esta responsabilidade, o professor necessita de ter um trabalho bastante organizado, onde seja claro o *percurso pedagógico* que este pretende proporcionar aos seus alunos, com a definição do ponto de partida (pré-requisitos das crianças) e do ponto de chegada (objetivos a alcançar). Igualmente importante neste processo é a reflexão, que pode ter lugar antes e depois da ação, de forma a permitir ao educador/professor (re)criar e inovar a sua prática pedagógica.

Desta forma, planificar e refletir parecerem ser dois saberes associados à construção da profissão docente.

2.1 Planificar para Planear e Prever

O processo de ensino e aprendizagem é demasiado importante para ser deixado ao acaso, pois “(...) educar é levar ou ajudar o outro a aprender (...) Ensina-se *para*. Ensina-se o outro *para* o desenvolvimento do outro: para o crescimento, a expansão do outro; para o aumento do outro (...)” (Patrício, 2001:238). Assim sendo, este processo comporta a elaboração de planos, de objetivos a alcançar, tendo em conta que “Procurando sempre atingir uma determinada meta, as nossas acções projectam, no plano dos comportamentos, as atitudes que, o contacto com a realidade faz nascer e/ou desenvolver.” (Nico, 2001:55). Como tal, deveremos ter presente o *percurso* que pretendemos efetuar, definindo, assim, o ponto de partida e o ponto de chegada. O ponto de partida é determinado pelas características da criança, das suas aprendizagens e do que a envolve (escola e meio onde esta se insere). Por sua vez, o ponto de chegada diz respeito aos objetivos que pretendemos ver alcançados.

Deverão, também, ser definidas as metodologias e macro estratégias a privilegiar durante o processo de aprendizagem, ou seja, o “(...) enunciado que definirá de maneira geral as intenções individuais (...)” (Carvalho & Ramoa, 2000:57). Planificar pressupõe, ainda, estimar/prever o espaço de tempo em que terão lugar as situações de aprendizagem. Por outras palavras, podemos encarar os momentos de planificação como meios que permitem alcançar a missão do professor na sala de aula.

De acordo com Clark e Yinger (1979, citados em Zabalza, 1994b:48-49), existem, fundamentalmente, três motivos que levam os professores a planificar, sendo eles: a

satisfação das suas próprias necessidades pessoais, a determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução e a planificação de estratégias de actuação durante o processo de instrução. Desta forma, numa situação de estágio a planificação não corresponde a uma destas funções, mas sim às três, pelo que vemos neste ato um meio que nos reduz a insegurança, que nos explicita as metas a alcançar, bem como as metodologias a adotar. Assim, a planificação envolve o “(...) desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção (...)” (Dias, 2009:29). Enfim, planificar diz respeito à elaboração de um plano que nos permite planear e prever uma acção num determinado espaço de tempo.

2.1.1 Planificar a Longo Prazo – O Projeto Formativo

“Qualquer (...) projecto pode e deve ser uma aventura – porque a pergunta que o orienta é aberta e verdadeira, a acção tão importante como a investigação para aprendizagens significativas e o final rico e imprevisto”
Santos (2009:5)

A planificação deve assumir-se, primeiro, como um projeto a longo prazo, cujo objetivo é “(...) seleccionar os recursos a utilizar num período de tempo a longo prazo em que se procura adaptar um dado currículo a uma situação concreta e identificada com a escola e os alunos (...)” (Pacheco, 2001a:108). Numa situação normal, estamos perante a elaboração e concretização do PCG/PCT, documento este que permite aproximar o currículo às especificidades e características das crianças do grupo/turma e apresenta uma duração de um ano letivo.

No entanto, e tendo em conta que nos encontrávamos no nosso processo de formação, foi-nos dada a oportunidade de elaborarmos um Projeto Formativo em contexto do Pré-Escolar (Anexo n.º 11) e outro em contexto do 1.º Ciclo (Anexo n.º 12). Este documento, previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, Artigo 199.º, define-se como a “combinação dos meios que permitem atingir o objectivo final fixado” (Barbier, 1993:57) e tem a duração de um semestre (tempo destinado ao desenvolvimento de cada um dos estágios).

O Projeto Formativo apresenta a mesma estrutura em ambos os contextos referidos, onde podemos destacar a *Caracterização do Meio Envolvente*, da *Escola* e do *Grupo/Turma*, onde são enunciados os conhecimentos prévios da criança, as suas necessidades, os seus interesses, o meio onde provém, as potencialidades do meio para a sua aprendizagem, os

recursos da escola, entre outros. Segue-se a *Problemática e Objetivos Gerais*, alusiva às características que se assemelham em todas as crianças e às metas que o professor prevê alcançadas no final do projeto. Por sua vez, são enunciadas as *Metodologias e Macro Estratégias de Atuação*, que precisam os moldes de desenvolvimento do Projeto Formativo. Posteriormente, apresenta-se uma *Proposta de Calendarização*, de forma a “(...) dar rumo às actividades pedagógicas e gerir eficazmente o (...) tempo de interacção com os alunos.” (Tavares & Alarcão, 2002:159). Por fim, tem lugar a *Avaliação*, de todo o processo desenvolvido.

2.1.2 Planificar a Sequência Didáctica

A planificação de médio prazo ou a sequência didáctica, “(...) tem como finalidade a organização de estratégias de ensino, a disposição da turma, a especificação das actividades a partir do conhecimento concreto dos alunos (...)” (Pacheco, 2001a:109). No estágio em contexto Pré-Escolar, esta teve uma duração de dois dias, enquanto que no estágio em contexto do 1.º CEB esta foi de dois dias e meio (tempo de prática semanal). Excepcionalmente, neste último momento, teve a duração de uma semana, a chamada semana intensiva. Tal como o próprio nome indica foi um período de tempo muito exigente, pois todo o trabalho exigido era a duplicar, relativamente ao que tínhamos anteriormente.

A sequência didáctica, idêntica em ambos os contextos, apresentava: a *Justificação das Opções Tomadas*, a *Grelha da Sequência Didáctica* e a *Descrição Pré-ativa da Ação a Desenvolver*.

Na *Justificação das Opções Tomadas*, eram referidas as competências a desenvolver, as Metas de Aprendizagem a alcançar e as metodologias e estratégias a adotar, tendo em conta um determinado conteúdo programático. Este ponto exigia um grande trabalho de pesquisa, tendo em conta que cada opção deve ser devidamente justificada por autores da especialidade. Apesar de ter sido um processo bastante moroso e cansativo, tornou-se, verdadeiramente, rico, na medida em que apetrechou-nos de ferramentas de seleção de informação, bem como permitiu-nos ampliar os nossos conhecimentos.

Através da análise do seguinte excerto (Anexo n.º 13), podemos verificar que foi nosso intuito proporcionar situações de aprendizagem que correspondessem aos interesses das crianças, pois sabíamos que este aspeto cativava-as para a aprendizagem.

“Segundo Arends (1995:126), “o nível de interesse que os alunos têm por uma tarefa de aprendizagem em particular está certamente associado com a sua motivação para o

sucesso”. Desta forma, é minha intenção estabelecer uma relação entre as atividades propostas e os interesses dos alunos, nomeadamente através da estratégia “tornar as matérias vividas e originais” (Ibidem). Assim, para a execução da tarefa referida a cima, as crianças deverão incorporar o papel de “detetives”. Este é um aspeto que resulta com esta turma, tendo em conta que na minha intervenção anterior, quando utilizei uma estratégia semelhante “usar o nome dos alunos” na elaboração de um texto (ibidem), as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e atentas.”

O mesmo excerto elucida-nos para a mobilização de pré-requisitos das crianças, fruto dos resultados de observações realizadas em intervenções anteriores, de forma a potenciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Por sua vez, o conhecimento dos pré-requisitos permitiu-nos, também, partir das aprendizagens de algumas crianças, para alcançá-las na restante turma, através da relação criança-criança (Anexo n.º 13). Estes aspetos sublinham a relação entre a planificação e a observação, onde esta última apresenta-se como um meio que permite ao professor intervir de forma adequada ao contexto.

“Saliento que solicitei a colaboração dos pais, através do fornecimento de registo escrito e fotografias relativas às famílias das crianças, com vista à elaboração de uma árvore genealógica. Verificando que um grande número de crianças apresentou uma já construída, pelo que já devem possuir conhecimentos prévios relativos a este conteúdo. Na minha opinião, este aspeto é importante porque posso recorrer a estas crianças (...), para explicarem este conteúdo às restantes.”

Temos a salientar que, por vezes, a prática ou pelo menos, momentos dela, incidiam sobre as dificuldades de determinadas crianças, tal como é constatado no seguinte excerto (Anexo n.º 13) “Tendo em conta que a Júlia, o Diogo e, por vezes, o Rui apresentam dificuldades na área da Matemática, tenho preparado material manipulativo (...)”. No entanto, temos a salientar que isto não ocorreu tantas vezes quanto o desejável, tendo em conta o tempo reduzido que disponhamos.

De uma forma geral, as nossas opções evidenciavam o aluno no centro de decisão do processo ensino-aprendizagem. Contudo, além deste, tínhamos que ter em conta as Metas de Aprendizagem (intermédias e/ou finais), definidas para o final de cada nível de ensino, bem como as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e o Programa do 1.º CEB. Acrescia-se, ainda, o Currículo Regional de Educação Básica (CREB), que permitia a adequação das aprendizagens à realidade e especificidade açoriana. Ora vejamos os seguintes registos, referentes à sequência didática do Pré-Escolar (Anexo n.º 14) e do 1.º Ciclo (Anexo n.º 15), respetivamente:

“De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009:70), o contacto com as diferentes formas de escrita “permite[m] uma apropriação da especificidade do código escrito”. (...) Estes aspectos relacionam-se com as Metas de

Aprendizagem: - No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.”

“Na área do Estudo do Meio irei trabalhar o aparelho excretor, e a importância do sol para a saúde, na Cidadania. Saliento que estes conteúdos visam o desenvolvimento das seguintes competências (...) “Mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas de âmbito científico e tecnológico com vista à explicação de fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos.”

No primeiro partimos de uma orientação curricular com vista ao alcance de uma meta final de aprendizagem, onde trabalhamos-las de forma articulada e harmoniosa. De forma semelhante, o segundo comporta o alcance de uma competência, preconizada pelo CREB, através do desenvolvimento de um conteúdo programático.

Desta forma, verificamos a preocupação em partir de conteúdos e/ou áreas temáticas, fornecidos/as pelas cooperantes no início do estágio, com vista ao desenvolvimento de competências, promovendo assim, o desenvolvimento global da criança. Neste sentido, salientamos que “(...) a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos.” (Roldão, 2003:24).

Corroborando desta opinião, Freire (2009:103) salienta que a prática pedagógica não se deve centrar no ensino de conteúdos. Contudo, também não podemos pensar que o termo “conteúdo” substitui o termo “competência” e estamos a trabalhar para o desenvolvimento de competências. Isto não sucede assim, cada conceito apresenta uma terminologia diferente porque apresenta significações diferentes. Os programas escolares, onde se incluem os conteúdos programáticos são, no fundo, “(...) instrumentos do currículo, entre outros instrumentos, portanto, têm uma função instrumental.” (Roldão, 2000:14). Como tal, devem comportar-se à sua função, isto é, um *meio* para alcançar um *fim*.

Outra componente essencial da planificação de curto prazo foi a *grelha da sequência didática*, que admitia as competências foco (e associadas), os conteúdos programáticos/tópicos, os descritores de desempenho/objetivos e as experiências de aprendizagem. Por sua vez, estas últimas incluíam “(...) [as] actividades e [os] recursos facilitadores da aprendizagem dos alunos e, por certo, [os] procedimentos de avaliação (...)” (Sanchez & Silva, 1998:82).

A elaboração destas grelhas foi, no início, difícil, porque não estávamos cientes do seu potencial. Contudo, com o decorrer do estágio as grelhas tornaram-se eficazes, pois

permitiam-nos visualizar o plano de aula. Isto sucedeu devido à leitura horizontal que é possível fazer, articulando todos os parâmetros para cada experiência de aprendizagem.

Por último, apresenta-se a *Descrição Pré-ativa da Ação a Desenvolver*, onde o professor “(...) pode prever e preparar o que irá fazer ou dizer e a ordem em que o fará.” (Perrenoud, 1993:39). Nas palavras de Pacheco (2001a:104), “(...) por decisão pré-ativa considera[-se] toda a decisão tomada pelo professor na ausência dos alunos, o que implicará uma maior racionalidade (...)”. Desta forma, esta assume-se como um verdadeiro espaço de decisões, onde somos convidados a refletir sobre o potencial das nossas propostas, bem como sobre a sua eficácia para o grupo de crianças em questão.

Numa situação de estágio esta etapa é fundamental, pois assemelha-se ao guião de um filme, incluindo além dos aspetos já referidos, a organização das crianças, as perguntas que faremos e a quem se dirigirão. Analisemos os seguintes excertos referente à descrição pré-ativa de uma das nossas sequências didática (Anexo n.º 13)

“Depois disto, as crianças serão levadas a comparar as semelhanças e diferenças entre as duas categorias, de forma a definirem família. Como tal, orientarei o raciocínio das mesmas, através de questões como “As imagens apresentam pessoas ou grupos de pessoas?”, “As pessoas têm características em comum? Quais?”, “Têm relações entre si? De que tipo?” e “Vivem na mesma casa?”. As respostas das crianças (chuva de ideias) serão registadas no quadro, e deverão ser tidas em conta na elaboração do conceito de família.”

“O primeiro, designado por “Adivinha a palavra” será realizado por oito crianças divididas em dois grupos (...) onde cada um delas desempenhará as seguintes funções:”

Salientámos, ainda, que a planificação antecede a ação, tratando-se apenas de previsões, pelo que podem ocorrer imprevistos relacionados com o ritmo de aprendizagem das crianças ou alguma curiosidade suscitada. Estes imprevistos, ou seja, os momentos que o professor não previu devem ser encarados com naturalidade, pois tal como afirma Zabalza (1992:116):

“Como professor, não me sentirei pressionado por ter que chegar a um determinado lugar; pelo contrário, apreciei a viagem como uma experiência global aproveitando os estímulos que ela me oferecer. E até pode suceder que não chegue ao lugar concreto aonde pensava ir se, ao longo da viagem, tiver mudado de rota para chegar a outros sítios que, nesse momento, pareçam de grande interesse.”

Contudo, “Este caminho é mais difícil de percorrer quando se está em início de carreira, pois exige uma relação rápida, no momento, e isto só com a experiência se vai adquirindo.” (Pais & Monteiro, 1996:40). Assim, verificamos que no momento de estágio ainda não temos total flexibilidade para dar resposta às mudanças de rumo que a planificação pode correr. Isto também ocorre por medo, um certo estigma que associa o incumprimento da

planificação ao insucesso da intervenção. Tal facto é visível no nosso relato de diário de bordo:

“Eu não sei o que é que falhou, acho que não tinha noção do tempo que eles levam a escrever a data. Parece tão simples mas não é, tive que dar voltas à sala a ver se todos o tinham feito já... o Diogo teimava em agir como um caracol muito cansado. (...) Sei que estava a dar a aula e só me vinha à cabeça a imagem mental da planificação e letras vermelhas gigantes a dizer “não fizeste isto!” O pânico devia se ver na minha cara.”

Este diz respeito a uma das nossas intervenções e o confronto com os ritmos dos alunos, onde é notória a preocupação de não estarmos a cumprir toda a planificação. Contudo, estes aspetos vão sendo minimizados no decorrer do desenvolvimento do estágio, ora porque encontrámos estratégias para nos adequarmos aos ritmos dos alunos, ora porque as nossas previsões já se encontram mais próximas da realidade escolar.

De uma forma geral, podemos encarar a planificação, de longo, médio ou curto prazo, como um documento aberto, pois não se rege por uma sequência de acontecimentos que têm que ser seguidos à risca, não se trata de uma receita, como afirmam Pais & Monteiro (1996:34), mas sim de um plano, de um guia que permite orientar a ação do professor. Corroborando desta opinião Pires (2001:171) salienta que a planificação pode ser entendida como:

“(...) uma actividade imprescindível, (...) o fruto duma reflexão cuidada, uma previsão do que vai ser a prática pedagógica e será a escada que, progressivamente, conduz a um ensino com criatividade porque obriga o professor a prever situações, resultados e a recriar soluções cada vez mais apropriadas e ajustadas (...)”

Temos, ainda, a acrescentar que todas as planificações a médio e curto prazo visam o alcance das planificações a longo prazo, pelo que podemos afirmar que a Sequência Didática, articula-se com o Projeto Formativo.

De uma forma geral, o professor ao planificar é levado a refletir sobre as suas ações, permitindo-lhe adequá-las aos objetivos pretendidos, pelo que planificação e reflexão parecem ser dois conceitos indissociáveis.

2.2 Refletir para (Re)Criar e Inovar

“(...) o saber não pode estar nas mãos de quem pratica sem reflectir sobre a acção e sem se preocupar com a produção de conhecimentos.”

Cardona (2005:112)

O conceito de reflexão pode, por vezes, estar associado ao processo de pensamento sobre a ação passada. De facto, refletir envolve o pensar sobre... mas não se circunscreve a

isso, pois “Para além de uma atitude, a reflexão é um processo.” (Alarcão, 2002:223). Assim, refletir exige a tomada de decisões, a mudança de algo, a recriação, a inovação.

Desta forma, a reflexão desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 2009:39). A verdade é que o professor não é um profissional completo, na medida em que está em constante formação e crescimento, pelo que o ato de reflexão permite-lhe “(...) aprender com os seus sucessos e fracassos.” (Rapazote, 2001:212).

Além disso, a ideia do profissional que reflete aponta para uma posição não conformada com a realidade, procurando outras explicações e soluções, tendo em conta que “O professor não é um profissional que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o destino e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa.” (Sacristán, 1995:76). Desta forma, constatámos que o professor assume o papel de “(...) construtor de conhecimentos mais que um técnico, [do que um] aplicar de técnicas.” (Cró, 1998:111). Enfim, a reflexão, de acordo com Costa e Santos (2005:102), é um processo que permite ao professor ser um profissional crítico, ativo e autónomo.

A nós, estagiários, também nos é dada esta oportunidade, pois o estágio é, por natureza, um momento repleto de incertezas e decisões. E é aí, no campo da dúvida, que tem lugar a reflexão, tendo em conta que “(...) a capacidade de refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza.” (Dewey, citado em Oliveira & Serrazina, 2002:31). Além disso, ação e reflexão são conceitos indissociáveis, pelo que somos levados a refletir sobre o planeamento da nossa ação (planificação) e sobre a nossa execução (ação). Desta forma, o processo de prever, de planear uma situação pedagógica acarreta uma série de questões: “que competência(s) desenvolver?”, “que atividade dinamizar?”, “que instrumento de avaliação utilizar?”, entre outras, mas não basta suscitar as questões, há que ir ao fundo de cada uma, procurar a sua essência e teorias explicativas (Sá-Chaves, 1996:41). Assim, confirmámos que a nossa planificação foi, verdadeiramente, um espaço de decisões pré-ativas. De facto, todas elas resultam da reflexão, pois a cada resposta colocada/pensada executamos uma opção, que se revela, posteriormente, na nossa ação, pois “A prática é a fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção.” (Cunha, 2008:78).

Temos a referir, ainda, que a reflexão antes da ação surgiu, também, nos encontros semanais que tínhamos com os professores orientadores/cooperantes, como já foi referido, onde eramos confrontados com questões “porque queres fazer esta atividade?”, “o que pretendes alcançar com ela?”, fazendo com que refletimos sobre a essência da nossa prática.

Por sua vez, a reflexão também teve lugar num momento posterior à nossa intervenção junto das crianças, isto é, depois da ação. Aí “(...) [refletimos] sobre o que aconteceu, sobre o que [fizemos] ou [tentámos] fazer, sobre os resultados da [nossa] ação.” (Perrenoud, 2002:36). Neste caso, a reflexão pode ocorrer de duas formas: uma natural e uma predestinada. Por esta última, entendemos os momentos que tinham lugar, como já foi referido, semanalmente, quer com a educadora/professora cooperante e com o par/trio pedagógico, bem como na Universidade com a orientadora e todas as colegas do núcleo. Nas palavras de Dias (2009:32), a reflexão diz respeito a “(...) um processo através do qual o indivíduo (ou um grupo) pensa sobre uma experiência, ideia, produto de trabalho ou aprendizagem; um olhar para trás, uma reconstrução que usualmente requer a linguagem e leva a uma revisão baseada no pensamento”. Estes momentos são positivos porque “(...) cria[m] ambientes de análise da prática, ambientes de partilha de contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em sala de aula (...)”, ou seja, representam o culminar de várias opiniões e olhares sobre a nossa prática, permitindo que fiquemos despertos para as nossas potencialidades, bem como para as nossas fraquezas. Fazer sobressair os nossos aspetos menos bons não é feito com um sentido pejorativo, pelo contrário, pois pretende-se que refletamos sobre eles, tendo em conta que “(...) não haverá ensino nem aprendizagem eficaz, se o professor não reflectir sobre as suas práticas diárias (...)” (Pais & Monteiro, 1996:76).

Além disso, a reflexão pode, também, ocorrer de uma forma natural, “(...) no lar, [no] momento de despertar e de dormir, [numa] conversa com colegas; no momento de leitura; no momento de preparar a aula, de corrigir [os trabalhos dos alunos] (...)” (Perrenoud, 2002:43). Aí somos convidados a levantar uma série de questões que nos preocupam: o comportamento de determinada criança, os resultados de aprendizagem das crianças, entre outros. Como tal, envolvemo-nos neste processo para prevenir que estes acontecimentos voltem a ter lugar. De forma a entendermos esta ideia, analisemos o seguinte excerto do nosso diário de bordo, relativo à nossa segunda intervenção em contexto do 1.º Ciclo:

“Hoje foi o primeiro dia da semana intensiva, estou cansada, já estava de estar o fim de semana todo à volta da planificação, mas eles ajudaram à festa. Olhei para eles e só me vinha à cabeça os coelhinhos da publicidade das pilhas Duracell, eram tal e qual. Vou ter que arranjar uma estratégia em relação ao comportamento deles!”

Neste podemos verificar o nosso descontentamento em relação à agitação das crianças neste dia e a vontade de modificar esse comportamento, visível na última frase. O próximo excerto diz respeito à intervenção do dia seguinte:

“Cheguei com um ar sério, o que não é costume. Dei-lhes os bons dias e o Rui perguntou logo “A professora ‘tá ruim?” E eu aproveitei para lhes contar que ontem tinha ficado muito triste com eles, já não sei exatamente as minhas palavras mas foi qualquer coisa do género “tive a semana passada a pensar em formas divertidas de vocês aprenderem as coisas e vocês portaram-se mal”. Comecei a ver um ar preocupado naquelas carinhas. Depois disse-lhes... olhem tenho aqui um power point, eles adoram esta ferramenta, e tem 3 carinhas... a verde tem um sorriso! A vermelha está muito triste e a amarela não está mal mas podia estar melhor. Estas carinhas vão aparecer ao longo do dia consoante eu estiver-me a sentir. Se a carinha estiver vermelha todos vocês devem cruzar os braços e pensar porque estou assim, depois quero saber a vossa opinião.”

A leitura deste excerto permite-nos verificar que após uma situação caricata, o comportamento inesperável das crianças, sentimos necessidade de pensar sobre ela, de refletir de forma a arranjar uma estratégia para a prevenir futuramente. E conseguimos, pelo que podemos dizer que a reflexão permite re(criar) situações, permite solucionar questões que nos inquietam.

Surgiram, ainda, outros momentos de reflexão após a ação, que eram solicitados pelos docentes, fazendo acompanhar o registo de avaliação das crianças. Estes tinham como intuito não o relatar das atividades desenvolvidas, mas sim refletir sobre os resultados de aprendizagem obtidos e a natureza dos mesmos (Paulo & Trigo-Santos, 1998:102). Analisemos o excerto referente à avaliação das crianças (Anexo n.º 16).

“a Júlia não conseguiu, autonomamente, resolver as operações tendo em conta as estratégias de cálculo mental aprendidas anteriormente. Perante os pré-requisitos que já tinha em conta relativamente a esta criança, a minha atuação foi no sentido de orientar o trabalho das restantes e sentar-me junto a esta, de forma a prestar-lhe auxílio. Apesar disto, verifiquei que a Júlia teve dificuldades na execução das atividades. A meu ver, a dificuldade desta criança reside na noção de número natural e não na compreensão das estratégias referidas. Sendo assim, esta criança deveria ser confrontada com exercícios/estratégias que induzam à noção de número natural.”

Além disso, neste último parágrafo podemos constatar que sugerimos uma pista de reformulação, relativamente ao trabalho com esta criança, pelo que se confirma, uma vez mais, a importância da reflexão na nossa ação pedagógica.

Por último, salientámos que a reflexão é um processo exigente e difícil, pelo menos neste momento inicial de contacto com a realidade de ensino, pois implica “(...) intuição,

emoção e paixão; não, é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (...)” (Zeichner, 1993:18). Desta forma, poderemos verificar que a reflexão vai ganhando espaço e qualidade ao longo do decorrer do desenvolvimento profissional do professor.

Em suma, não faz sentido falar do processo de ensino e aprendizagem sem falar da observação, da planificação e da reflexão, até porque “Reflectir *sobre* a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição (...)” (Schön, 1992:83). Estes são três conceitos que apresentam funções e terminologias diferentes, mas que se complementam, culminando no desenvolvimento da ação do professor sobre os alunos, pois “(...) observar e analisar a relação educativa constitui-se como garantia do papel reflexivo, crítico e reconstrutor na relação entre investigar, inovar e formar.” (Gonçalves, 2006:32).

Por fim, salientamos que este processo cíclico pode ter lugar a nível meso, correspondendo às intervenções do professor, que apresentam uma curta duração, ou a um nível macro, tratando-se de projetos a longo prazo, como o PCT e o Projeto Formativo. Assim, concluímos que um *percurso pedagógico* parte de um nível meso para um nível macro, ou seja, é alcançado através das várias sequências didáticas que têm lugar num determinado espaço de tempo.

3. MOMENTOS DE ESTÁGIO

Tendo em conta que o Mestrado onde se inscreve a elaboração deste documento permite a habilitação para o exercício Profissional de Educadores(as) de Infância e Professores(as) do 1.º Ciclo, desenvolvemos a nossa prática pedagógica em contexto Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em cada um destes momentos, faremos uma abordagem, de uma forma geral, às características do grupo de crianças e, em particular, a algumas que pelas características que apresentam carecem de explicitação. Seguem-se as problemáticas do grupo/turma e as metodologias e macro estratégias de atuação, tendo em conta suas as especificidades e necessidades.

3.1 Estágio em Contexto Pré-escolar

O estágio integrado na Prática Pedagógica I teve lugar no Jardim de Infância de Santa Clara, que por motivos de espaço funciona na Rua de Lisboa, em Ponta Delgada. O grupo de Pré-Escolar era formado por 16 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos de idade. As crianças apresentavam um comportamento satisfatório, normal para um grupo de crianças da referida faixa etária, que se encontravam a fazer a aquisição de uma série de regras e novas aprendizagens.

O grupo frequentou este Jardim de Infância pela segunda vez, com a exceção da Raquel. Assim, as crianças demonstravam relações de cumplicidade umas com as outras, bem como, na sua maioria, tinham noção das regras. Em relação à Raquel, verificámos que esta estava bem integrada no grupo e realizava as atividades com empenho e dedicação. Era uma criança tímida, pouco segura, mas com a maioria das competências adquiridas. A nível da linguagem revelava alguma dificuldade em articular corretamente as palavras e em exprimir-se por iniciativa própria.

Outra criança a destacar era o Bruno, um menino diagnosticado com hiperatividade, pelo que fazia medicação prescrita pelo seu médico, e que tinha algumas dificuldades a nível da coordenação motora. Contudo, e de acordo com a avaliação realizada pela Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação, não necessitava de apoio especializado.

De uma forma global, o grupo possuía gosto em ouvir histórias e em reproduzir canções e lengalengas, onde era evidente a capacidade de memorização destas crianças. Estas caracterizam-se, também, por apresentarem um défice de atenção e concentração, bem como dificuldades ao nível da linguagem.

3.1.1 Problemáticas do Grupo

Como já foi mencionado, o grupo de crianças apresentava dificuldades ao nível da atenção e concentração, ao nível da socialização e ao nível da linguagem.

No que concerne à socialização (respeito de regras, relação com o outro, entre outros), entendemos que este domínio deveria ser trabalhado em todas as atividades de um modo transversal. Isto porque “(...) todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários (...)” (*In Orientações Curriculares para o Pré-Escolar*, 2009:51).

A maioria dos problemas de linguagem das crianças dizia respeito à articulação correta das palavras, podendo estar relacionados com o meio onde provinham as crianças. Como tal, achámos pertinente criar momentos propícios ao diálogo, onde todas as crianças tivessem oportunidade de se expressarem oralmente. Salientamos, ainda, que “(...) uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos.” (*In Orientações Curriculares para o Pré-Escolar*, 2009:66).

Por último, referimos que as crianças apresentavam um défice na capacidade de atenção e de concentração, tendo em conta que a maioria das crianças não conseguia terminar uma atividade por iniciativa própria, porque distraía-se com facilidade.

3.1.2 Metodologias e Macro Estratégias de Atuação

Este grupo, à semelhança de todos os outros, apresentava idades, ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades diferentes, pelo que foi nossa preocupação diversificar as práticas desenvolvidas, de modo a dar resposta a esta heterogeneidade.

Como tal, recorremos a diferentes metodologias, tendo em conta que estas dizem respeito a estratégias “(...) assente[s] em princípios teóricos, resultando em ações do professor e atividades dos alunos, que obedecem a uma certa estrutura e sequência e que, no fundo, criam um determinado “clima” ou ambiente de aprendizagem (...)” (Ribeiro & Ribeiro, 1989:439). Sendo assim, não orientamos a nossa prática para um único modelo pedagógico, tendo em conta que recolhemos deles estratégias que melhor se adequassem às especificidades do grupo de crianças e às áreas a desenvolver.

O Modelo Curricular *High-Scope*, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia e o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) são modelos de Educação de Infância que tiveram lugar nas nossas práticas, embora com pesos diferentes.

O MEM, entre outros aspetos, privilegia o momento do acolhimento, pois permite “(...) concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador (...) a partir das coisas ouvidas ou vividas pelas crianças, que o educador vai registando (...)” (Niza, 2007:136). Como tal, houve espaço para o registo das vivências das crianças, neste caso a atividade que mais gostaram de fazer nas férias da Páscoa, onde foram as próprias crianças a procederem ao registo da atividade num pictograma (Anexo n.º 14).

Por sua vez, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, defende que “(...) o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel activo na socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos.” Sendo assim, foi nossa intenção proporcionar momentos de grande grupo, como o acolhimento, momentos onde era feita a motivação e o planeamento das atividades seguintes, bem como momentos em pequeno grupo, ricos na relação entre o educador e as crianças. Salientamos, que o facto de trabalharmos com um grupo mais reduzido de crianças permitia-nos ter melhor e maior *feedback* das suas necessidades e dificuldades. Desta forma, os dois momentos foram positivos, quer para conhecermos as crianças, quer para estas relacionarem-se entre si.

À semelhança do MEM, este modelo, também, dá especial importância ao acolhimento, tendo em conta que neste, as interações surgem em simultâneo. Como tal, foi nossa preocupação estarmos atentos às conversas que nos chegavam, bem como às conversas laterais que as crianças mantinham entre si, pois estas têm, por vezes, um conteúdo bastante rico, que deve ser partilhado a todo o grupo. Para isso, é necessário que exista um “(...) contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são discutidas e legitimadas.” (Lino, 2007:109)

Outro aspeto que caracteriza as escolas Reggio Emilia diz respeito ao facto de “(...) as linguagens visual e gráfica oferecerem um modo de explorar e expressar entendimentos do mundo (...)” (Katz, 1999:45). Desta forma, as crianças tiveram oportunidade de se expressarem através da linguagem plástica, nomeadamente em atividades como a construção de um cartaz de Primavera com materiais recicláveis (Anexo n.º 17), a elaboração do postal para o dia da mãe (Anexo n.º 14), entre outros.

Por último, temos a salientar que o modelo com que mais nos identificámos foi o *High-Scope*, pelo que este foi desenvolvido com maior relevância nas nossas práticas. Este, nas palavras de Hohmann & Weikart (2009) caracteriza-se por apresentar quatro princípios

básicos (Anexo n.º 18), sendo eles: a avaliação; a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem e a rotina diária.

No que concerne ao princípio da avaliação das crianças, temos a salientar que este não se refletiu nas nossas práticas, tendo em conta que a avaliação foi feita de uma forma individual, através da observação das crianças e dos seus trabalhos. No entanto, tivemos em conta o princípio da *interacção adulto-criança*, pois este pressupõe que criança é a construtora do seu conhecimento e que “(...) o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo.” (Oliveira-Formosinho, 2007:71). Esta situação ocorreu, por exemplo, aquando da observação e manipulação de ovos de diferentes animais (Anexo n.º 19), onde pretendíamos que a criança desenvolvesse o seu raciocínio matemático, através de questões como: qual o ovo maior, qual o ovo menor, coloca os ovos por ordem crescente, coloca os ovos por ordem decrescente, quantos ovos estão aqui, e se eu retirar um, e se eu adicionar um, entre outros.

Além disso, este modelo preconiza que o “(...) empenhamento activo e individual da criança (...) constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento.” (Ibidem). Desta forma, as atividades propostas tinham em atenção que o nosso papel era o de mediar/orientar a aprendizagem da criança, pelo que tínhamos que criar condições para que tal acontecesse. Entre várias situações, destacamos a atividade da medição da altura das crianças (Anexo n.º 17), onde estas tinham que se posicionar, a pares, na parede, de forma a que a sua altura fosse registada pelo colega. Assim, a nossa função era de presenciar o comportamento da criança que estava a ser medida e da que estava a medi-la, e só intervínhamos, caso fosse necessário.

Por sua vez, o terceiro princípio remete para a importância de existir um ambiente de aprendizagem adequado às crianças, pois tal como refere Hohmann & Weikart (2009:161), “Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada.” Neste sentido, e apesar da organização da sala não ser da nossa responsabilidade, pois o nosso estágio teve lugar a meio do ano letivo, achamos pertinente referir as características da sala e as suas consequências no desenvolvimento e aprendizagens da criança.

Desta forma, e de acordo com os dados do PCG, a sala tinha 48 m², espaço suficiente tendo em conta o número de crianças do grupo, e caracterizava-se por ser bem iluminada e arejada. O mobiliário e os materiais eram adequados às características próprias das idades das

crianças, por garantirem segurança às mesmas. Além disso, verificámos que a educadora teve a preocupação em desenvolver a autonomia das crianças, colocando os materiais ao seu alcance. Esta ideia é corroborada por Oliveira-Formosinho (2007:65-66), pois refere que “A independência em relação ao adulto é, sobretudo, para a criança pequena, um caminho de autonomia.”

A sala azul (Anexo n.º 20), como era designada, apresentava uma área central, onde eram realizados os trabalhos coletivos, e áreas de trabalho ou “cantos”, distribuídos à volta da sala, sendo eles: canto da casa, canto da leitura, canto do consultório médico, canto da garagem e jogos de construção, canto dos jogos, canto da expressão plástica, canto da pintura, canto do computador, e por último, o tapete. Esta estratégia vá ao encontro do princípio do *ambiente de aprendizagem*, pois tal como referem Hohmann & Weikart (2009:165), “Definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.” Neste sentido, numa das nossas intervenções incluímos a área do “Consultório Médico”, de forma a alargar as experiências de aprendizagem das crianças. Este era constituído por uma mala de primeiros socorros e outros materiais (luvas, bata de cirurgião) e ficou situado ao lado do canto da casa. Esta localização foi pensada de modo a permitir a partilha de materiais (bonecos) e um intercâmbio de brincadeiras entre os dois cantos.

O canto da casa, delimitado por “paredes”, de modo a assemelhar-se à estrutura de uma casa, era um espaço rico em interações, onde podiam ter lugar “(...) quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que [implicassem] a cooperação.” (Ibidem:187). Um dos aspetos que achámos curioso, ao observar as brincadeiras das crianças nesta área, diz respeito ao facto de meninos e meninas desempenharem, sem preconceito, diversos papéis, por exemplo o menino cozinhava e a menina tratava da casa. Assim, este canto é de extrema importância, pois permite “ (...) à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuir-lhes significados múltiplos”. (*In Orientações Curriculares para o Pré-Escolar*, 2009:60). Além disso, em situações de jogo simbólico as crianças interagem com os outros e desenvolvem a linguagem de forma natural.

Por sua vez, o canto da leitura estava localizado próximo a uma janela, permitindo a entrada da luz natural. As prateleiras, onde estavam colocados os livros, eram adequadas à altura das crianças e permitiam que estas conseguissem observar a capa do livro, facilitando a escolha do mesmo. Neste canto as crianças tinham à sua disposição livros diversificados sobre

letras, números, animais, cores, lateralidade, graus de parentesco, entre outros, pelo que fizemos uso de alguns aquando das nossas intervenções. Este aspeto, ou seja, o facto de utilizar algo que já estava na sala, fez despertar a motivação da criança para a referida área, permitindo-lhes observarem livros e simularem “(...) a leitura com base na memória e em pistas visuais (...)” (Hohmann & Weikart, 2009:202).

A garagem e os jogos de construção eram espaços entre a área da casa e o tapete. Nestes, as crianças disponham de jogos de construção (legos) e de outros brinquedos (meios de transportes).

Um dos cantos preferidos das crianças, o canto dos jogos, apresentava uma variedade de jogos, sendo eles: jogos de encaixe, jogos de madeira, jogos de sequências, jogos de associação, jogos de enfiamentos, entre outros. Estes estavam rotulados com fita adesiva colorida, de forma a que as crianças conseguissem arramá-los autonomamente. Corroborando desta opinião, Hohmann & Weikart (Ibidem:179) salientam que:

“Colocar etiquetas ou rótulos, quer nas caixas, quer nas prateleiras (ou mesmo no chão) indicando o local e o tipo de material, possibilita uma certa previsibilidade em termos de sítios onde encontrar materiais, peças e utensílios, permitindo que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar, mesmo que este se tenha espalhado durante as actividades e brincadeiras.”

Constatámos, também, que este canto ia sendo atualizado pela educadora, de acordo com o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Nas nossas práticas, incluímos neste canto o cartaz que suportou a exploração oral da história “Adivinha quanto eu gosto de ti na Primavera” (Anexo n.º 17), tendo em conta que este permitia a associação entre as transformações que ocorrem na Primavera (girino-sapo, planta-árvore, entre outros). Outro cartaz que introduzimos neste espaço foi o jogo “Quem pôs este ovo?” (Anexo n.º 19), pois permitia a correspondência entre o animal e o respetivo ovo, tendo em atenção a proporcionalidade do tamanho do ovo e do animal.

Admitimos que estes podiam ser integrados nesta área, tendo em conta que as imagens estavam fixadas com velcro, pelo que as crianças tinham oportunidade de retirá-las e voltar a colocá-las.

A sala contava, ainda, com o canto da expressão plástica, que incluía diversos materiais, ao alcance da criança, tais como: picos e almofadas, tesouras, colas, moldes, plasticina (e utensílios para a trabalhar), canetas e lápis de pintar, lápis de cera, folhas, entre outros. De acordo com Sousa (2003b:160), “(...) a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no

desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades.” Foi neste sentido que desenvolvemos esta área de expressão, proporcionando à criança a descoberta de diferentes volumes, formas e texturas, sem terem que se preocupar com o sentido estético, desenvolvendo, assim, a criatividade e a expressão. Além das atividades propostas por nós, as crianças tinham autonomia para escolherem os momentos em que pretendiam recorrer à plástica de forma livre e espontânea.

Por sua vez, este canto estava associado ao canto da pintura. Neste podíamos encontrar um cavalete, dois coletes, folhas A3, tintas e pincéis (grossos e finos). Esta era uma área importante, porque permitia à criança criar, e mais importante, sem restrições. A criança disponha de várias cores e de dois tipos de pincéis... restava-lhe ser criativa. Referimos, ainda, que as criações/pinturas das crianças eram expostas num placard à entrada da sala, para que os pais pudessem ver os seus trabalhos.

Outro canto/área a destacar na sala onde desenvolvemos o nosso estágio, foi o canto do computador, composto por 2 computadores e alguns jogos. Este permitia à criança o contacto com as novas tecnologias, outra forma de expressão, bem como o trabalho cooperativo, dado que há jogos que exigem a presença de mais do que um jogador. Nas nossas intervenções recorremos ao computador e ao *datashow* para trazer para o grupo de crianças, situações que não seriam possíveis de serem expostas de outra forma. Entre elas destacámos o vídeo que mostra o nascimento de um pinto (Anexo n.º 19), bem como um *powerpoint* alusivo aos animais ovíparos (Anexo n.º 19), onde era possível observar situações de dimorfismo sexual, bem como diferentes fases da vida do animal (recém-nascido e adulto). Além disso, esta ferramenta foi útil, também, na leitura das histórias “Adivinha quanto eu gosto de ti na Primavera” (Anexo n.º 17) e “A joaninha vaidosa” (Anexo n.º 17), uma vez que permitiu que todas as crianças conseguissem visualizar as imagens do livro. Salientamos, ainda, que esta última história, pertencente à biblioteca digital do Plano Nacional de Leitura, foi acompanhada por um registo áudio, pelo que as crianças disfrutaram de uma leitura acompanhada por diferentes vozes e sons.

Por fim, o tapete era o local onde tinha lugar o acolhimento das crianças pela manhã, a planificação das atividades a serem desenvolvidas ao longo do dia, a distribuição das tarefas pelas crianças e a avaliação da atividade e/ou do dia. Neste espaço eram, também, privilegiadas as canções, as lengalengas, o diálogo, enfim, interações em grande grupo.

O último princípio que caracteriza o modelo *High-Scope* diz respeito à *rotina diária*. À semelhança da organização da sala, a rotina não foi implementada por nós, contudo esta norteou toda a nossa prática, pelo que consideramos pertinente enunciar as suas características.

Através do PCG e do diário de bordo, por nós construído, verificámos que as manhãs eram iniciadas com o acolhimento, com uma duração média de 45 minutos. Quando já estava reunido um número considerável de crianças na manta, era cantada a canção do bom dia. Seguia-se o diálogo, onde todas as crianças eram convidadas a expressarem o que fizeram no dia anterior. No caso do acolhimento feito à segunda-feira, este momento era mais demorado, dado que as crianças deviam especificar o que fizeram em cada um dos dias. Posteriormente, elegia-se o “chefe” do dia. Para tal, disponhamos de uma caixa com as fotografias das crianças que ainda não tinham sido “chefes”, estabelecendo, deste modo, a igualdade para todos. A criança eleita tinha a tarefa de preencher o calendário (dia da semana, dia do mês, mês, ano, estação, estado do tempo). Quando concluída esta tarefa cada criança marcava a sua presença, no quadro de presenças de dupla entrada. No final eram contabilizadas as crianças que faltaram, seguida da motivação/planificação da atividade que se seguia.

Durante a manhã, normalmente, eram realizadas atividades dirigidas, que podiam ser em pequenos ou em grande grupo. Por volta das 10:15h, era feita uma fila (organizada pelo chefe do dia) para as crianças prosseguirem para a higiene e, posteriormente, para a toma do leite. Relativamente a este aspeto, temos a salientar que a higiene das crianças era feita antes do leite e depois do intervalo. Ao regressarem à sala, depois do intervalo, as crianças vinham, por natureza, agitadas, pelo que estas eram levadas a sentarem-se na manta para poderem retomar à atividade com calma. Pelas 12:00h, terminavam a atividade e arrumavam a sala, que se seguia de um momento de avaliação/reflexão da atividade, onde questionávamos as crianças sobre as suas dificuldades e o seu interesse pela atividade. Era, também, um momento em que fazíamos a síntese da atividade desenvolvida, isto é, que materiais utilizámos, o que fizemos e como fizemos.

Após isto, as crianças eram acompanhadas para o almoço, onde tínhamos o cuidado de criar um ambiente calmo e agradável, respeitando o ritmo individual de cada uma. Posteriormente, brincavam no polivalente ou no espaço de entrada do Jardim de Infância.

As tardes tinham início às 13:45h com a entrada das crianças. Estas dirigiam-se para a manta, onde tinha lugar um momento de repouso através de histórias, canções, lengalengas e diálogo, com a duração de meia hora.

Por fim, a última hora do dia era dedicada à conclusão da atividade iniciada na manhã e à escolha de atividades livres. Um pouco antes das 15h as crianças começavam a arrumar a sala e dirigiam-se para a manta, a fim de se fazer a avaliação do dia. Posto isto, o dia no Jardim de Infância terminava e as crianças seguiam para casa ou para instituições.

Achámos importante manter a mesma rotina da educadora cooperante, tendo em conta que esta permite “[À] criança sabe[r] o que a espera, conhece[r] o que antecedeu, bem como conhece[r] o tempo da rotina em que está no momento (...)” (Oliveira-Formosinho, 2007:70).

No que diz respeito às problemáticas identificadas, nomeadamente o respeito pelas regras e a dificuldade em articular corretamente as palavras, temos a salientar que não sentimos necessidade de criar momentos específicos para o desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social, pois esta apresentou um carácter transversal em todas as atividades. Isto ocorreu porque, em todas elas, as crianças eram solicitadas a esperarem a sua vez, a ouvirem os colegas, a partilharem os materiais. Aliás, o próprio Jardim de Infância é um espaço propício à interação entre sujeitos, quer sejam adulto-criança ou criança-criança, pelo que são criadas condições, de forma natural, para o desenvolvimento de competências relativas à socialização. Relativamente à segunda problemática referente às dificuldades de linguagem, temos a referir que o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi desenvolvido diariamente em momentos como o acolhimento ou exploração oral de histórias, como também de forma espontânea, aquando da realização de outras atividades que levem a criança a questionar-se ou a explicar o que está a fazer. Além disso, a socialização entre crianças permite o desenvolvimento de competências referentes à linguagem, pois estas interagem, também, através da expressão oral.

Salientamos, também, que no decorrer da nossa prática pedagógica, trabalhámos a problemática da atenção e da concentração a partir dos seus interesses das crianças. Como já foi referido, este grupo caracterizava-se pelo gosto na audição de histórias e na produção de canções, rimas e lengalengas, bem como na realização de jogos. Como tal, recorreremos a estas estratégias, para desenvolver a referida problemática.

Por sua vez, a Expressão Musical também promoveu o desenvolvimento da linguagem, dado que:

“Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (*In* Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, 2009:64).

A leitura de histórias, além de favorecer o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de vocabulário, também “(...) potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas.” (Mata, 2008:72). Desta forma, a leitura foi uma estratégia utilizada, pelas potencialidades que apresenta e por ser do agrado das crianças.

Além disso, as atividades de Expressão Plástica (recortar, picotar, pintar, colar, entre outros) exigiam atenção e concentração, quer na compreensão da atividade, quer na sua execução, pelo que permitiu o atenuamento da já referida problemática.

Por último, salientamos que o jogo foi uma das estratégias a ter em conta nas nossas práticas, atendendo ao seu valor lúdico e pedagógico. Pois, tal como referem Moreira e Oliveira (2004:61) o jogo é como “(...) uma brincadeira com regras onde as crianças interagem com os outros, com ou sem objectivos.” Isto é, o jogo contribui para o desenvolvimento pessoal e social, e para o desenvolvimento da atenção e da memória.

Em jeito de conclusão, a nossa prática foi diversificada em termos de metodologias e estratégias, de forma a dar resposta às características e especificidades do grupo de crianças. Salientamos, também, que apesar de recorreremos a diferentes modelos curriculares, identificamo-nos com o *High-Scope*, pelo que fizemos uma abordagem mais aprofundada sobre este.

3.2 Estágio em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma 28, pertencente à escola EB/JI de Santa Clara, era constituída por 20 crianças, sendo 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. A turma não sofreu alterações desde o 1º ano de escolaridade, com exceção de uma criança que a integrou no ano letivo anterior (2010-2011), pelo que as crianças mantinham uma boa relação umas com as outras. Verificámos, também, que esta turma apresentava um bom comportamento dentro da sala de aula, apesar de, por vezes, terem de ser chamadas à atenção, pois mantinham conversas laterais com os colegas. Este facto parecia induzir que algumas crianças tinham dificuldades em manter a atenção e concentração na execução das tarefas.

Através da análise da avaliação das crianças (Anexo n.º 21) relativa ao ano letivo anterior, podemos verificar que a turma era homogénea no que concerne ao rendimento escolar, uma vez que grande parte dos alunos apresentava um bom desempenho em todas as áreas curriculares. Contudo, existiam três crianças que tinham Apoio Educativo na área do Português (Júlia, Diogo e Rui) e na área da Matemática (Júlia e Diogo), pois apresentavam dificuldades ao nível da atenção/concentração, na aquisição dos conhecimentos e na aplicação dos mesmos. De forma a colmatar estas dificuldades, estas crianças disponham, também, de um Plano Individual (PI), que referia as áreas de intervenção/objetivos e as metodologias/estratégias de trabalho. Uma das medidas referidas no PI destas apontava para um tempo superior (30 minutos) ao das restantes crianças para a realização das fichas de avaliação. Este aspeto deverá ser tido em conta nos momentos de planificação, de forma a adequarmos as estratégias de trabalho às especificidades destas crianças.

Referimos, ainda, que a turma integrava uma criança com síndrome de asperger (Bernardo). Esta era acompanhada por uma Professora do núcleo de Educação Especial e por uma Técnica de Educação Especial, em tempos distintos. O Bernardo fazia as mesmas atividades que as restantes, contudo sujeitas a adaptações curriculares, isto é, adaptadas às suas necessidades. Além disso, pretendemos criar condições para que ele integrasse de forma ativa as atividades desenvolvidas na sala de aula. É de notar que a própria disposição das carteiras, pequenos grupos de mesas, estava pensada de forma a promover a sua integração com as restantes crianças.

De uma forma geral, era uma turma com hábitos de estudo e com aspirações para o futuro, visto que, maioritariamente, as crianças pretendem prosseguir com os estudos até ao ensino superior (Anexo n.º 22).

De forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, procedemos à análise e interpretação de um questionário (Anexo n.º 22), incluído no PCT, onde verificámos que 8 crianças preferiam a área de Estudo do Meio, 6 a área da Matemática e 4 a área do Português. Pelo contrário, 9 crianças referiam gostar menos da área da Matemática, 5 da área do Português, 1 da área do Estudo do Meio, 1 da área da Educação Físico-Motora e, por último, 1 de Inglês. Fazendo a leitura destes dados podemos verificar que as preferências e dificuldades das crianças estavam distribuídas de forma semelhante pelas diferentes áreas. Contudo, há que ter em atenção que cerca de metade das crianças referiram não gostar da área

da Matemática, aspeto que deverá ser acautelado aquando da escolha de estratégias que procurem captar a atenção e motivação dos alunos para esta área.

3.2.1 Problemática da Turma

De acordo com o PCT, a referida turma caracteriza-se, essencialmente, pela dificuldade em manter a concentração e atenção na execução das tarefas. Esta problemática foi, também, verificada durante as nossas intervenções, pelo que sentimos necessidade, constantemente, de chamar a atenção das crianças e repetir as indicações para a realização de uma determinada tarefa. Destacamos o caso do André que, numa das nossas intervenções, estava a manusear o seu material escolar, enquanto que as restantes já tinham começado a realizar a atividade solicitada. Temos a salientar, ainda, que este tapou com o braço o seu caderno, para que não nos deparássemos com a situação. A nosso ver, esta situação induz alguma preocupação ou receio por não ter iniciado a tarefa. Por outro lado, verificámos outra situação semelhante, que decorreu durante a intervenção de uma colega de estágio, em que o Diogo mostrava-se desinteressado aquando da explicação de uma atividade, pois atava as mangas do seu casaco aos pés da mesa. Contrariamente à situação anterior, este ao ser confrontado com a colega de estágio não mostrou qualquer receio e referiu que não fez o que era pedido porque não percebeu.

É de referir, ainda, que as crianças questionavam várias vezes aspetos que já tinham sido referidos anteriormente e que tendiam, com muita facilidade, a manter conversas laterais com os colegas ou a distraírem-se com objetos que tinham em cima das mesas. Neste sentido, Jones (2011:28) refere que “(...) a aprendizagem exige atenção e motivação por parte do aluno: caso contrário, simplesmente não acontecerá.” Como tal, sentimos necessidade de procurar estratégias que permitissem o desenvolvimento destas capacidades, de forma a promover a aquisição de aprendizagens.

Além disso, Dye (2011:61) aponta que a “Atenção é geralmente definida como concentração num estímulo.” A mesma autora acrescenta (2011:62) que “(...) se a informação recebida tiver algum significado e utilidade para a pessoa, esta presta mais atenção à mesma.” Assim, foram procurados estímulos significativos para as crianças, de forma a captar-lhes a atenção.

Desta forma, no tópico seguinte serão enunciadas as metodologias e estratégias gerais adotadas na prática pedagógica, bem como as estratégias específicas à problemática em

questão, isto é, as técnicas que propiciaram o desenvolvimento da capacidade de atenção e de concentração das crianças.

3.2.2 Metodologias e Macro Estratégias de Atuação

Perante a heterogeneidade que verificámos nesta turma, houve necessidade de diversificarmos as metodologias e as estratégias de ensino, de forma a irmos ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Esta ideia é complementada por Tate (2011:239), pois refere que “As pessoas parecem possuir diferentes formas de conhecimento – diferentes preferências, estilos ou modalidades de aprendizagem.”

Nesta ótica, tivemos em conta metodologias e estratégias dos vários modelos de ensino, que se adequassem às especificidades das crianças da turma, de forma a promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Corroborando, Silva (1992:9) afirma que o “(...) princípio de base para a seleção de modelos de ensino é o da sua flexibilidade para utilização, no respeito pelas características e condições da execução próprias de cada um.” Desta forma, os modelos de ensino que sustentaram a ação pedagógica foram os modelos comportamentais e os modelos cognitivos.

Os modelos comportamentais partem do pressuposto que “(...) todos os comportamentos, à exceção dos autónomos, são aprendidos através do meio em que o indivíduo se insere (...)” (Stephens, 2011:85). Assim, para que haja aprendizagem, isto é, a aquisição ou modificação de um comportamento, é necessário que este seja reforçado. Nesta ordem de ideias, o mesmo autor (Ibidem) defende que “(...) um comportamento seguido de um estímulo de reforço aumenta a probabilidade desse comportamento voltar a ocorrer, um comportamento não seguido de um reforçador diminui a probabilidade desse comportamento voltar a acontecer e um comportamento seguido de um estímulo de aversão irá, com o tempo, extinguir esse comportamento.”

Para reforçar os comportamentos desejados, tivemos em atenção o tipo de reforço utilizado, tendo em conta que “(...) as recompensas mais eficazes ao longo do tempo são as de pendor social, tais como o retorno positivo, os elogios verbais e outros apoios.” (Stephens, 2011:87). Neste sentido, na nossa prática, tivemos em conta os reforços verbais (“boa!”, “muito bem!”, “adorei o teu trabalho”, ...), bem como os reforços gestuais (piscar o olho, acenar com a cabeça, sorrir, entre outros).

Além disso, e de acordo com Silva (1992:10), este modelo defende, também, a decomposição de tarefas, isto é, a apresentação de conteúdos feita de forma simples e

sequencializada, para que as crianças adquiram experiências de aprendizagem positivas. Assim, referimos que tivemos o cuidado de apresentar, apenas, um a dois exercícios de cada vez, com um crescente grau de dificuldade.

As técnicas de ensino privilegiadas, associadas a este modelo, são o recurso a exercícios de repetição, de forma a exercitar os comportamentos aprendidos, a memorização de conceitos e/ou conteúdos e, por último, a demonstração com vista à imitação. Estas estratégias foram utilizadas em momentos que exigiram a interiorização de conteúdos, nomeadamente o conhecimento das funções dos aparelhos do corpo humano e a nomeação/identificação dos órgãos de cada aparelho; e o conhecimento das tabuadas, da numeração romana e dos números ordinais. No entanto, estas técnicas permitiram não a aquisição ou a compreensão de um novo conhecimento, mas sim a sua consolidação e memorização.

As técnicas acima referidas foram, também, úteis no trabalho com o Bernardo, uma vez que ele conseguia, com mais facilidade, desenvolver competências nas várias áreas, através da repetição. Além disso, todas as tarefas que lhe foram propostas eram apresentadas a triplicar, dado que numa primeira tarefa a Técnica ou Professora de Educação Especial demonstrava o que é pedido, de seguida o Bernardo resolvia a tarefa com apoio e, por último, resolvia a tarefa de forma, mais ou menos, autónoma. Esta sequência vai ao encontro da técnica acima referida *demonstração com vista à repetição*.

Por sua vez, os modelos cognitivos centram-se “(...) nos processos de aquisição e processamento de informações (...)” (Silva, 1992:10), partindo do pressuposto que a aprendizagem da criança depende das suas estruturas cognitivas. Além disto, preconiza o “(...) relacionamento entre a nova informação e os conhecimentos anteriores do sujeito.” (Rosário & Almeida, 2010:145). Neste sentido, tivemos em conta os pré-requisitos das crianças na escolha das atividades, ou seja, os “(...) conhecimentos prévios que abarcam tanto conhecimentos e informações acerca do próprio conteúdo como conhecimentos que, directa ou indirectamente, se relacionam, ou podem relacionar-se com ele.” (Miras, 2001:57). Desta forma, ao lecionarmos o conteúdo sobre a família e as relações de parentesco, fizemos a leitura do texto “Os meus avós são especiais”, tendo em conta que um número considerável de crianças da turma caracterizava-se por apresentar famílias desestruturadas, sendo com os avós, na maioria dos casos, que passavam maior parte do tempo.

Contrariamente ao que se verifica com o modelo comportamental, este valoriza a compreensão dos conceitos, através da construção do conhecimento, ao invés da sua memorização (Smilkstein, 2011). Desta forma, recorreremos a estes dois modelos de ensino, uma vez que se complementam. Salientámos, também, que o facto de estes modelos apresentarem divergências é vantajoso, dado que responde à heterogeneidade de ritmos de aprendizagem e desempenhos escolares verificados na turma.

No que diz respeito aos métodos de ensino, estes “(...) representam estratégias e técnicas docentes não vinculadas a modelos de ensino ou orientações teóricas definidas.” (Ribeiro, 1998:153). Ou seja, os métodos de ensino não têm que estar, necessariamente, relacionados com os modelos, embora possam se assemelhar em alguns aspetos.

De acordo com Silva (1992:13), “(...) cada técnica, de acordo com o grupo e os objetivos, terá de ser selecionada visando a sua maior eficácia quanto aos resultados de aprendizagem.” Nesta ótica, recorreremos ao método expositivo para expor ideias à turma, numa situação de introdução de um conceito/conteúdo novo ou mesmo em momentos de orientação para o trabalho autónomo das crianças. Assim, os métodos expositivos são centrados nos conteúdos e dizem respeito à “Transmissão oral pelo professor de informações e conhecimentos ou conteúdos em que a participação do aluno ou formando é diminuta.” (Silva, 1992:27).

Por sua vez, os métodos interrogativos “(...) consistem num processo de interações verbais, dirigidas pelo formador, normalmente de tipo pergunta-resposta.” (Silva, 1992:37). Estes foram privilegiados em qualquer área, com o intuito de desenvolver a aquisição e a consolidação de conhecimentos. Além disso, o diálogo foi utilizado para averiguarmos se as crianças compreenderam o que era pretendido fazer em cada atividade/exercício, uma vez que “(...) é imprescindível que [o professor] tenha sempre a certeza de que o aprendiz entendeu o que lhe está a pedir que faça.” (Font, 2007:122).

Relativamente aos métodos enunciados, o expositivo e o interrogativo, temos a salientar que eles tiveram um lugar paralelo, pois enquanto fazíamos a exposição de algo, sentimos necessidade de averiguar se as crianças estavam a perceber, através da interrogação e do diálogo. Esta dupla metodologia foi utilizada em várias situações, onde destacámos a introdução à numeração romana. Tendo em conta que era um novo conceito para as crianças, e que estas não tinham pré-requisitos em relação a este, abordámo-lo através da exposição-interrogação, em simultâneo. Como já referimos, esta última metodologia permite-nos

compreender se as crianças estão a acompanhar a aula e, conseqüentemente, adequar o processo de ensino-aprendizagem às suas necessidades.

Ao longo da nossa prática, tivemos em conta, também, os métodos ativos, que pressupõem que todo o conhecimento deve provir da ação e do envolvimento da criança no seu processo de ensino-aprendizagem (Silva, 1992:42).

O método da descoberta é um método associado à aprendizagem pela ação, uma vez que a criança é desafiada, por si só, a descobrir algo. Este defende que “Mais do que transmitir informações é indispensável desenvolver no indivíduo capacidades de refletir sobre as mesmas, desenvolvendo as capacidades de raciocínio.” (Ibidem:44). Na nossa prática pedagógica recorreremos a esta metodologia aquando da construção da tabuada do 9. Como tal, as crianças foram confrontadas com a tarefa “Detetives da Matemática: Vamos descobrir a tabuada do 9!” (Anexo n.º 13), onde tiveram que refletir sobre os seus conhecimentos prévios, formular hipóteses e, por último, testá-las.

Outra estratégia associada a este método é a dramatização/mímica. Nas palavras de Sousa (2003a:63), esta diz respeito à “(...) representação de alguma história ou acontecimento, por gestos, sem se recorrer ao uso da palavra. O centro da atenção reside totalmente na forma da ação e nas atitudes.” Esta estratégia foi pensada, tendo em conta que a criança atua, como sendo o sujeito ativo no seu conhecimento. Nas nossas práticas houve lugar para esta metodologia, onde pretendíamos que a criança representasse gestualmente palavras e, a partir daí, fossem identificadas os seus sinónimos e/ou antónimos. Desta forma, esta atividade permitiu desenvolver competências da área do Português, bem como a envolvência de crianças mais introvertidas em atividades de expressão.

Por sua vez, recorreremos à estratégia referente ao ensino de conceitos ou método do exemplo para a regra, através da apresentação de exemplos e de não exemplos. Segundo Jantz (1995:307), “(...) primeiro são dados os exemplos e não exemplos, a partir dos quais os alunos descobrem ou adquirem por si próprios o conceito, utilizando um processo de raciocínio indutivo.” O mesmo autor (Ibidem) defende a utilização deste método “Quando os alunos já têm alguma compreensão do conceito, sendo os objetivos da aula a exploração da presença ou ausência de atributos críticos de determinados conceitos e a aprendizagem de processos de raciocínio indutivo.” Neste sentido, recorreremos a esta metodologia para trabalhar o conceito de família, através da projeção de imagens referentes a exemplos e não exemplos (Anexo n.º 13).

De uma forma geral, as técnicas de ensino acima referidas “(...) podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica, sem que para a sua aplicação se torne necessária a existência de um propósito de aprendizagem por parte de quem as utiliza (...)” (Font, 2007:32). Contrariamente, as estratégias de ensino “(...) são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem.” (Ibidem).

Neste sentido, Dye (2011:64) aponta algumas estratégias com vista ao desenvolvimento da atenção e da concentração das crianças, entre elas, a utilização do retroprojektor na sala de aula. Desta forma, recorreremos a esta ferramenta em várias situações, nomeadamente na correção dos exercícios desenvolvidos na aula (através do uso de um quadro branco), na apresentação de animações, entre outros. Além disso, Smith (2011:523) considera que a utilização das novas tecnologias na sala de aula faz com que “(...) os alunos [estejam] mais atentos e o ambiente de aprendizagem [seja] melhor.”

Outra estratégia preconizada por Dye (2011:64) é o recurso a técnicas multissensoriais com o intuito de potenciar o desenvolvimento da atenção e da concentração das crianças. Neste sentido, recorreremos às diversas formas de Expressão (Físico-Motora e Artísticas), pois estas “(...) produz[em] químicos que abrem os neurónios (tal qual uma chave abre uma fechadura), transmitindo a informação.” (Richards, 2011:163). Nesta ordem de ideias, integrámos nas nossas práticas educativas a Expressão Musical, mais concretamente a canção, uma vez que, esta

“(...) pode ser usada como instrumento de ensino e de gestão da sala de aula eficaz, para se obter e manter a atenção dos alunos, para os motivar à participação, para aumentar o período de atenção, para estimular a criatividade, para auxiliar a memória e para construir uma comunidade na sala de aula.” (Brewer-Boyd, 2011:366).

Desta forma, a canção trabalhada (Anexo n.º 15) além de promover a atenção das crianças, apresentava conteúdos da área do Português, referentes aos sinais de pontuação e suas respetivas funções.

Por sua vez, Madigan (2011:362) salienta que sempre que as aprendizagens adquiridas dentro da sala de aula são integradas com o movimento físico, estas “(...) são mais bem [aprendidas] e [lembradas], pois são [processadas] por todo o corpo e por todo o cérebro.” Como tal, desenvolvemos atividades de Expressão Físico-Motora, de forma a promover a aquisição ou mesmo a consolidação de aprendizagens. Nesta ótica, o jogo foi a estratégia desenvolvida com mais frequência pelo seu cariz lúdico-pedagógico, funcionando como um estímulo que permite manter a atenção e concentração na execução de uma tarefa.

Por último, a Expressão Plástica, também desempenhou um papel significativo no desenvolvimento da já referida competência, bem como na promoção de aprendizagens, tendo em conta que “(...) os suportes visuais são altamente compatíveis com o cérebro.” (Smith, 2011:522). Nesta sentido, foi nossa intenção não só proporcionar o contacto com a imagem, como também levar a criança a criar imagens e representações que lhe permitissem concentrar a sua atenção na execução da tarefa. Como tal, destacamos a elaboração de um cartaz informativo alusivo aos sinais de pontuação (Anexo n.º 15), a construção de uma árvore genealógica, com recurso a fotografias dos familiares da criança, a elaboração de um prato saudável (Anexo n.º 23), entre outros. Salientamos, ainda, que esta estratégia vai ao encontro da última defendida por Dye (2011:64), relativa à envolvência dos alunos, através da manipulação, em atividades práticas, visando a aquisição de aprendizagens.

Além disso, foi nossa intenção promover o desenvolvimento de aprendizagens diversificadas, através da utilização de recursos variados para lecionar os conteúdos. Pois, tal como refere Zabalza (1994b:183), “(...) um ensino eficaz requer meios técnicos e estes podem facilitar, quando bem utilizados, a melhoria da qualidade do ensino, o rendimento e a satisfação pessoal do aluno.” Neste sentido, criamos recursos específicos ao ensino da Matemática, tendo em conta que grande parte das crianças referiu não gostar da área, como já vimos anteriormente. Entre eles, destacamos o cartaz interativo da tabuada (Anexo n.º 13), que permite a construção de uma determinada tabuada a partir de duas já conhecidas; mãos manipuláveis em cartolina (Anexo n.º 13), que permite a demonstração do “truque dos dedos”²; cubos de cartão referentes ao milhar (Anexo n.º 23), com o intuito de introduzir a dezena de milhar; e, por último, o jogo dos cartões (Anexo n.º 23), que permite trabalhar as diferentes leituras de um número e o jogo do Bingo Confuso (Anexo n.º 15), que consolida as aprendizagens relativas à numeração romana.

Em relação à área do Estudo do Meio, elaborámos um modelo bidimensional do corpo humano (Anexo n.º 23), que apresenta os órgãos e respetivas características (forma, cor, tamanho) de cada aparelho trabalhado, bem como a sua localização. Por último, na área do Português recorreremos ao computador e ao projetor para apresentar as histórias lidas, de forma a permitir a visualização por todas as crianças.

Outra estratégia que tivemos em conta para motivar as crianças para a aprendizagem e, consequentemente, para captar a sua atenção, foi o incentivo à sua participação,

² Esta estratégia permite obter a tabuada do 9 através das mãos.

nomeadamente as que tinham mais dificuldades, atendendo às suas potencialidades. Esta estratégia foi muitas vezes tida em conta com a Júlia, em particular, pois apresentava muitas dificuldades na Matemática. No entanto, obtinha bons resultados na área do Português. Como tal, incentivávamos a sua participação na sua “área forte”, o que a deixava motivada. Neste sentido, Tileston (2011:67) refere que, o professor deve “(...) fornecer oportunidades para que todos os alunos sejam bem-sucedidos.”

Em jeito de conclusão, a prática desenvolvida foi diversificada, quer em metodologias e métodos, estratégias ou técnicas ou mesmo a nível de recursos, sempre com vista às necessidades da turma, em geral, e da criança, em particular.

4. A INTEGRAÇÃO DAS EXPRESSÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO ENSINO DO 1.º CEB

Neste ponto propomo-nos a averiguar a forma como as Expressões foram integradas nos nossos estágios, pelo que as situações de aprendizagem relativas à área em estudo serão alvo de descrição, análise e reflexão, tendo como objetivos de análise:

- 1.º Comparar a frequência de implementação da área das Expressões com a das restantes áreas;
- 2.º Analisar a frequência de implementação de cada área de Expressão (Dramática, Físico-Motora, Musical e Plástica);
- 3.º Aferir a causa que leva à implementação das Expressões;
- 4.º Averiguar a potencialidade de interdisciplinaridade das Expressões.

Além disso, faremos a análise de quatro atividades dinamizadas nas diferentes áreas das Expressões, alusivas à canção, à dramatização, ao jogo e à modelagem, duas referentes a cada nível de ensino, tendo em conta as aprendizagens desenvolvidas nas crianças. Posteriormente, iremos apresentar as conclusões, separadamente, relativas à prática das Expressões na educação Pré-Escolar e no ensino 1.º CEB. Por último, pretendemos comparar o desenvolvimento da área em estudo em ambos os níveis, a fim de dar-mos resposta à seguinte questão *O desabrochar da criança na escolarização implica o murchar da sua expressividade?* É de referir, ainda, que sugerimos possíveis desafios e contributos a ter em conta no desenvolvimento destas áreas.

4.1 As Expressões na Educação Pré-Escolar – Uma Análise Crítica de Práticas

Este subcapítulo visa a análise de todas as atividades de Expressões desenvolvidas no Pré-Escolar, a fim de percebermos o seu lugar relativamente às restantes áreas do currículo. Além disso, tem como intuito a comparação das quatro áreas de Expressão, de forma a averiguarmos qual a que, pelo menos nesta situação, desempenhou um papel mais significativo. Contrariamente, importa destacarmos a área menos desenvolvida e aferir as suas causas. Além disso, pretendemos averiguar o papel das Expressões neste nível de ensino, ou seja, se são um *fim* em si mesmas ou um *meio* para a promoção de aprendizagens de outras áreas curriculares. Por último, iremos incidir a nossa análise nas atividades de Expressões desenvolvidas como um *meio*, de forma a averiguarmos as áreas com as quais houve interdisciplinaridade.

Salientamos, ainda, que os dados apresentados resultam da análise de um quadro de sistematização (Anexo n.º 24) de todas as atividades desenvolvidas neste nível de ensino, bem como da análise do quadro representativo das áreas que foram associadas às Expressões (Anexo n.º 25). Por último, temos a realçar que a área de Formação Pessoal e Social não está contemplada neste quadro, tendo em conta que não desenvolvemos atividades específicas para a mesma. Esta surgiu, como já foi referido nas metodologias de atuação, como uma área transversal a todas as outras.

1º Objetivo – *Comparar a frequência de implementação da área das Expressões por relação com as restantes áreas*

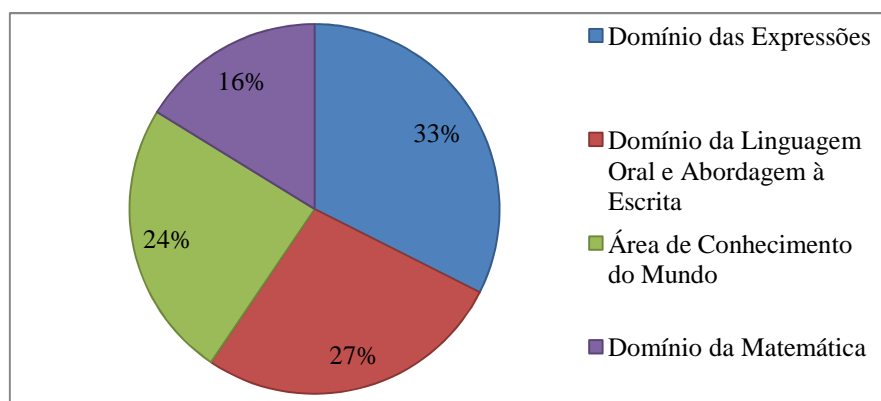


Gráfico n.º 1 - Frequência de Desenvolvimento das Áreas e Domínios no Pré-Escolar

De uma forma geral, o gráfico n.º 1 mostra-nos um desenvolvimento harmonioso entre as diferentes áreas e domínios, com a exceção do domínio da Matemática, que apresenta, apenas, uma frequência de 16%. Verificámos, também, que a área de Conhecimento do Mundo e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram desenvolvidos, aproximadamente, o mesmo número de vezes. Surpreendentemente, ou não, são as Expressões que ocupam o lugar de “área desenvolvida com maior frequência”. De facto, para uma das Educadoras de Infância entrevistadas esta “(...) é uma área muito abrangente que aborda o desenvolvimento da criança a nível motor, dramático, musical, oral, plástico, domínios que são essenciais para um desenvolvimento harmonioso.” (Educadora Dália).

Além disso, os dados apresentados permitem concluir, também, que tivemos em conta as metodologias e macro estratégias que nos propusemos a adotar para atenuar a problemática do grupo de crianças, tendo em conta que estas privilegiavam a implementação da área das Expressões, de forma significativa, para atenuar a(s) problemática(s) identificadas.

Em suma, na educação Pré-Escolar, pelo menos nesta situação de estágio, as Expressões tiveram um papel tão importante, ou até mais significativo, do que as restantes áreas e domínios.

2º Objetivo – *Analisar a frequência de implementação de cada área de Expressão (Dramática, Motora, Musical e Plástica)*

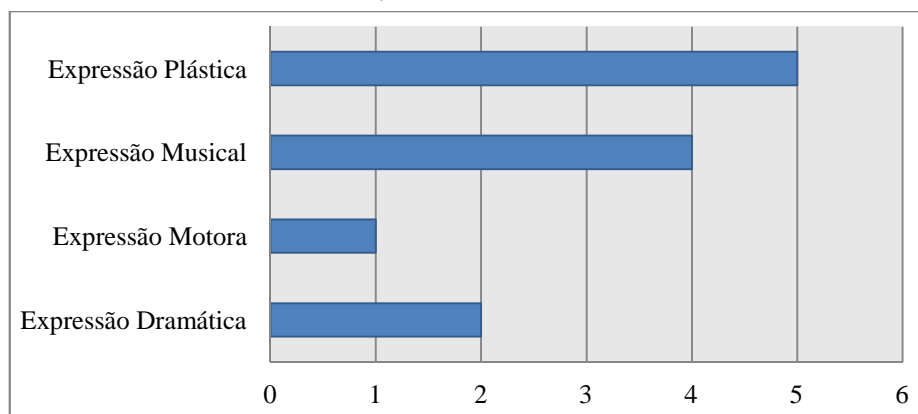


Gráfico n.º 2 - Frequência de Desenvolvimento das Expressões no Pré-Escolar

A análise do gráfico n.º 2 permite-nos verificar uma discrepância, relativamente, elevada no desenvolvimento das várias Expressões. Assim, constatámos que a área menos desenvolvida no estágio foi a Expressão Motora e, pelo contrário, a área predominante nas práticas foi a Expressão Plástica.

Os motivos explicativos destes resultados relacionam-se com a fase em que nos encontrávamos, de acordo com o modelo de Fuller e Bown (1975), já referido. Analisemos os seguintes registos de reflexão do nosso estágio:

“Ler histórias e dar-lhes atividades de plástica são remédios santos para eles! Claro que o tempo de concentração não é tão elevado, quanto eu queria, mas já se vê algum sossego na sala.”

“Até agora, hoje foi a minha melhor intervenção, gostei, saí de lá bem-disposta. Acho que foi por eles estarem entretidos a fazerem o postal para o dia da mãe.”

Desta forma, verificamos algum receio em sair da zona de conforto, ou seja, desenvolvemos, de forma significativa, a Expressão Plástica porque tínhamos noção de que as crianças permaneciam concentradas, pelo que era mais fácil gerir o grupo. Além disso, muitas das vezes o recurso a esta área tinha como intuito a elaboração de algo... do cartaz primaveril, do chapéu de enfermeira, do fantoche de vara, entre outros. Eram momentos em que as crianças estavam envolvidas e estavam a aprender, pelo que o recurso a esta expressão traduz “(...) uma forma [eficaz] de se obter o interesse da criança pelos trabalhos escolares.” (Santos, 1991:164). Além disso, segundo a perspetiva da Educadora Dália, esta área “(...) é

mais fácil para eles e permite-lhes experienciar os sentidos (...) eles gostam de materiais que nunca tiveram acesso (tintas, massa de farinha)”.

Por sua vez, a Expressão Musical foi a segunda área trabalhada com mais frequência. Na verdade, este aspeto não traduz uma novidade, *porque “(...) é uma área sempre presente (...)”*, como refere a Educadora Gerbera. Logo pela manhã há a canção do bom dia, segue-se, se houver, a canção que faz a motivação para as atividades a desenvolver ao longo do dia (“Gosto de flores”, “A galinha poedeira”, entre outras), a canção para arrumar os brinquedos, a canção para fazer o comboio... Enfim a Expressão Musical é uma área indissociável do Jardim de Infância.

A canção permite, também, criar um ambiente envolvente e harmonioso, pois provoca “(...) sensações de alegria, disciplina, entusiasmo e de ordem, que são indispensáveis a todas as atividades escolares” (Vieira, 2010:30). Além disso, possui letras bastante ricas em conteúdo, pelo que a criança ao cantar acaba por interiorizar a “mensagem” da canção, onde se verifica que “(...) a melodia da música funciona como o suporte para as próprias palavras.” (Jensen, 2002:62).

Todavia, não foram desenvolvidos outros aspetos referentes a esta área, pelo que a canção apresenta um papel único. Isto sucedeu devido ao tal medo de arriscar, ao deixarmos estar na zona de conforto, bem como ao sentimento de incapacidade. Neste sentido, Ferrão (2001:12) refere que “Se a música, na sua totalidade, é prática pouco coerente no quotidiano do Jardim de Infância por motivos sobejamente conhecidos (uma preparação insuficiente que provoca nos Educadores inseguranças e bloqueios), pelo menos marca nele uma presença que pode considerar-se diária.” Assim, apesar de assumirmos uma pobre exploração desta área, constatámos um uso significativo da mesma, e a preocupação em articulá-la com os conteúdos temáticos.

Relativamente, à Expressão Dramática, esta foi desenvolvida duas vezes. A primeira, referente à introdução do cantinho do “Consultório Médico”, surgiu da necessidade de incluir este canto na sala. Nas palavras de Reis (2004:130), “A expressão dramática a nível do ensino pré-primário desenvolve-se sob a forma de jogo simbólico em que a criança, usando de preferência o material de que dispõe, cria situações que ela própria imagina, recreando factos ou imagens que lhe são caras (...)”.

Por seu turno, no segundo momento teve lugar a apresentação de um teatro de fantoches. Esta atividade foi pensada, particularmente, para duas crianças, que se revelavam

bastante tímidas, pois “(...) neste tipo de actividade, toda a criança está implicada: emoções, destrezas motoras, linguagem, expressividade, sensibilidade, conhecimentos, etc.” (Zabalza, 1992:215). Assim, apesar de termos recorrido apenas duas vezes a esta área, foram intervenções muito positivas, tendo em conta que tinham em vista o alcance de determinado objetivo, que foi alcançado.

Por último, a Expressão Motora teve lugar uma única vez nas nossas intervenções, contudo isto não significa que não lhe foi dada a devida importância, pelo contrário. A verdade é que as crianças disponham de sessões de psicomotricidade semanalmente com o professor específico da área, pelo que não careciam de competências relativas a esta área.

Além disso, o corpo é o “(...) principal meio de relação de cada indivíduo com os outros e consigo próprio (...)” (Queirós, 2001:178), pelo que o seu desenvolvimento está presente em vários momentos, mesmo que não sejam previamente planeados, no dia-a-dia da criança. Tomemos por exemplo as cinco atividades de Expressão Plástica que foram realizadas, todas elas envolviam o recortar, o pintar, picotar, que são atividades que permitem o desenvolvimento da motricidade fina (Reis, 2004:129). Aliás o próprio subir e descer as escadas, tendo em conta que nossa sala de Pré-Escolar situava-se no 2º piso, permitiu desenvolver a motricidade global das mesmas. De uma forma geral Expressão Motora embora ausente, foi bastante presente, pelo carácter transversal que possui.

Em suma, constatamos que as diferentes áreas foram trabalhadas com intensidades diferentes, porque, por um lado sentimo-nos mais confortáveis no desenvolvimento de algumas em detrimento de outras. E, por outro, sentimos necessidade de responder às necessidades e especificidades das crianças.

3º Objetivo – Aferir a causa que leva à implementação das Expressões

Antes de mais, importa definir o duplo lugar que as Expressões desempenham no Currículo:

Expressões como um *fim* – As Expressões dizem respeito a um domínio, pertencente à Área de Expressão e Comunicação, sendo encaradas como um fim em si mesmo. Isto é, desenvolver conteúdos específicos da área das Expressões.

Expressões como um *meio* – As Expressões desempenham um papel interdisciplinar e integrador de saberes e competências. Desta forma, são também um veículo/meio para o desenvolvimento das outras áreas.

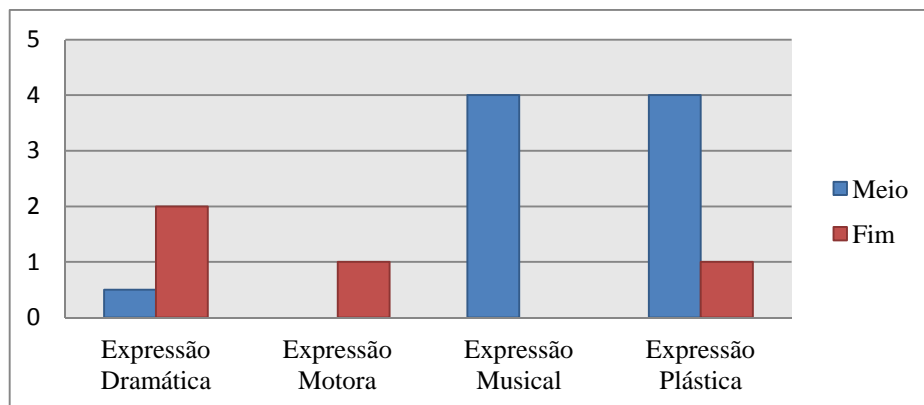


Gráfico n.º 3 - As Expressões e o Currículo

Através da observação do gráfico n.º 3, podemos constatar que as Expressões tiveram um papel mais significante, quando trabalhadas como um *meio*. Além disso, verificamos que a Expressão Musical foi, unicamente, desenvolvida com vista ao desenvolvimento de outras áreas e/ou domínios.

Contrariamente, a Expressão Motora foi desenvolvida como *fim* em si mesma, ou seja, com vista ao desenvolvimento motor da criança.

Em relação à Expressão Dramática, referimos que esta foi desenvolvida, maioritariamente, como um *fim* em si mesma, pois tinha como intuito desenvolver a expressividade das crianças. Além disso, temos a salientar que a atividade referente ao teatro de fantoches foi pensada especificamente para duas crianças, contudo foi desenvolvida com as restantes crianças, a fim de averiguar os conhecimentos adquiridos, nos dias de intervenção. Ou seja, nesta atividade as Expressões foram um *fim* e *meio*, simultaneamente.

Referimos, também, que independentemente do objetivo, o desenvolvimento da expressividade ou das outras áreas, ambos intervêm no processo de aprendizagem da criança, mas com pesos diferentes.

Por último, temos a salientar que uma das causas que pode explicar e predominância em recorrer às Expressões como um *meio*, poderá estar relacionada com a ideia de que a “(...) criança pequena é um *todo global* e que o trabalho formativo a realizar com ela deve ser sempre globalizado.” (Zabalza, 1998:22).

4º Objetivo - Averiguar a potencialidade de interdisciplinaridade das Expressões

Como já comprovamos, as Expressões foram, maioritariamente, desenvolvidas na educação Pré-Escolar como um *meio* para. Como tal, pretendemos analisar as áreas com que se interligaram aquando das intervenções pedagógicas realizadas no nosso estágio.

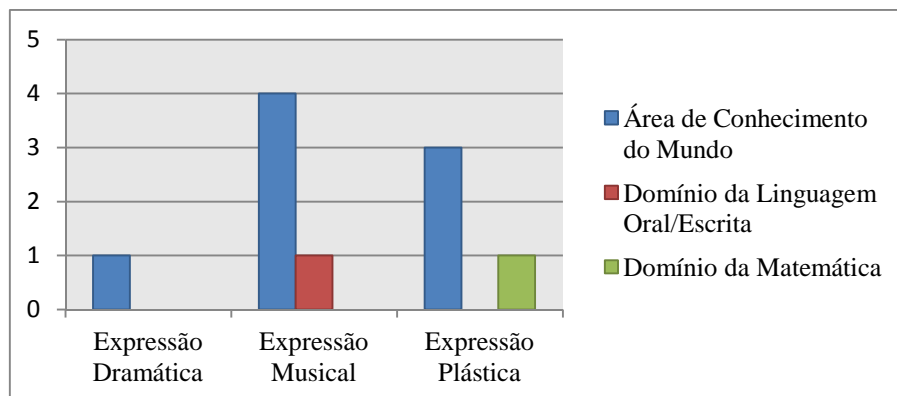


Gráfico n.º 4 - As Expressões e a Interdisciplinaridade no Pré-Escolar

A leitura do gráfico n.º 4 permite-nos verificar que as Expressões foram utilizadas, em grande parte, como *meio* para o desenvolvimento da área de Conhecimento do Mundo. Porquê esta área e não outra qualquer? Podemos pensar que esta, tal como o próprio nome indica, exige por parte da criança uma série de conhecimentos relativos a conceitos, características, entre outros. Torna-se, portanto, uma área “exigente”, pelo que o recurso às Expressões pode facilitar as aprendizagens das crianças. Ora vejamos a articulação Conhecimento do Mundo/Expressão Musical... como já referimos a canção é um autêntico *veículo* de conhecimentos, pelo que a criança ao cantar está a interiorizar as letras das canções.

Por sua vez, a Expressão Dramática também foi trabalhada com vista ao desenvolvimento da área do conhecimento do meio. Que relação poderá haver entre estas duas? É simples, a criança ao exprimir-se através de um fantoche está a transmitir os conhecimentos que possui/adquiriu. Além disso, esta é uma boa estratégia a ter em conta quando o educador tem dificuldades em conhecer a criança, quando se tratam de crianças tímidas, por exemplo.

Por último, a Expressão Plástica foi desenvolvida como *meio* para alcançar competências do domínio da matemática e da área de conhecimento do mundo, pois tal como refere a Educadora Azálea:

“Na educação pré-escolar trabalhamos de forma transversal, em que as áreas estão todas relacionadas umas com as outras. Através das Expressões podemos desenvolver todos os outros domínios. Por exemplo, com uma atividade de Expressão Plástica podemos dar muitas noções, dependendo do conteúdo a trabalhar.”

Isto ocorre, porque as crianças ao construírem e ao concretizarem algo estão envolvidas e concentradas na atividade. Além disso, a Expressão Plástica envolve não só o processo, mas ainda o produto (performance alcançada com a atividade), e isso motiva-as, elas movem-se para um objetivo, que lhes é visível, pelo que, vale a pena o esforço.

De uma forma geral, as atividades de Expressões desenvolvidas neste nível de ensino tiveram em conta as características do grupo de crianças, nomeadamente as suas necessidades e os seus interesses. Além disso, estas foram desenvolvidas, maioritariamente, como uma estratégia interdisciplinar, pelas potencialidades que possuem.

Importa, agora, fazer uma abordagem mais aprofundada a duas estratégias desenvolvidas, que incluem os objetivos/competências a alcançar, a descrição da atividade e, por último, a sua análise, tendo em conta os resultados de aprendizagens obtidos.

4.1.1 A Canção

Esta atividade foi utilizada com vista ao desenvolvimento da consciência grafo-fonológica, ou seja, pretendíamos desenvolver a capacidade de associar a palavra à respetiva imagem. Como tal, recorreremos a uma canção já conhecida de todas as crianças, a canção utilizada no acolhimento (Anexo n.º 26), mas dinamizada de uma forma diferente. Assim sendo, foram distribuídos “colares” com imagens representativas de elementos da canção, tais como: cama, olhos, pijama, entre outros, a cada criança. De seguida, cantámos a canção, sem a preocupação de usar os colares. No final, as próprias crianças alertam para o facto de que as palavras que estávamos a pronunciar estavam representadas nos seus colares e nos colares dos colegas. Então, foi-lhes explicado que quando estivéssemos a pronunciar a palavra que estava na imagem deles, teriam que bater uma palma.

Como instrumentos de recolha de dados utilizámos a grelha de observação (Anexo n.º 27) e a lista de verificação (Anexo n.º 28), sendo sobre estes que se irá incidir a nossa análise.

Neste sentido, a atividade decorreu de forma positiva, uma vez que as crianças, na sua maioria, conseguiram associar a palavra “cantada” à imagem que possuíam. Pois, tal como é referido nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (2009:64), “Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz (...)”. No entanto, a atividade acarretou algumas dificuldades para as quais não estávamos despertos, nomeadamente o facto de exigir várias ações em simultâneo: cantar a canção, associar a palavra à imagem e bater a palma. Estas 3 ações, por si só, não são difíceis de serem realizadas, o que as dificulta é facto de terem que acompanhar o ritmo da música. Como tal, e tendo em conta o descontentamento de algumas crianças por não estarem a conseguir executar as ações, repetimos a canção, de uma forma mais lenta, pelo que foi bem sucedida.

Temos a destacar, apenas, a Diana, a Raquel e o Leandro, que não conseguiram alcançar os objetivos propostos, pois imitaram os colegas. Além disso, salientámos a interajuda existente entre as crianças, através do seguinte comportamento “*A Verónica chama atenção à Diana, que está sentada a seu lado, para esta bater a palma.*”

Por sua vez, o Francisco não reproduziu a canção, no entanto associou corretamente a sua imagem à palavra “cantada”. Este aspeto não nos permite concluir nada, tendo em conta que foi uma situação esporádica, apenas podemos inferir que este comportamento resultou da timidez da criança ou da sua dificuldade ao nível da oralidade.

De uma forma geral, esta atividade permitiu desenvolver uma competência do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da Expressão Musical, pois tal como refere Sousa (2003b:20) “(...) a educação pela música procura utilizar esta como um meio, como método de formação global.” No entanto, não basta uma atividade para alcançar uma competência, pelo que deveríamos ter recorrido a mais estratégias semelhantes a esta.

4.1.2 A Dramatização

O teatro de fantoches foi uma atividade utilizada com vista ao desenvolvimento da expressividade das crianças, pois constatámos que três (Raquel, Leandro e Francisco), têm mais facilidade em expressarem-se quando se encontram em situações de faz-de-conta, nomeadamente na área da casinha. Neste sentido Sousa (2003a: 91) refere que:

“(...) o fantoche possui (...) a vantagem de poder servir como escudo protector de crianças tímidas. Escondida atrás dele a criança consegue uma melhor comunicabilidade e uma maior expressividade, sentindo também uma maior autoconfiança por se situar dentro de um contexto imaginário criado por si e onde tudo é fácil e possível de realizar.”

Apesar de esta atividade ter sido pensada para estas crianças em particular, foi-nos possível observar, nas restantes, não só a capacidade de comunicarem e expressarem as suas ideias e opiniões, como também os conhecimentos que adquiriram nas atividades anteriores. Assim, o mesmo autor (Ibidem:99) salienta que “O teatro de fantoches infantil pode (...) ser organizado como síntese de trabalhos escolares, actuando como um método de aprendizagem no âmbito de qualquer disciplina escolar.” Além disso, “Utilizar diferentes formas de linguagem quer seja verbal, gestual ou gráfica, para representar o mesmo tema ou conceito permite à criança desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos acerca do mesmo.” (Forman, 1994 citado em Lino, 2007:108)

Como tal, as crianças representaram, a pares, no fantocheiro, com o fantoche de vara (Anexo n.º 19), que tinham construído anteriormente. Os pares foram previamente formados e

pensados, onde tentámos formar grupos uniformes, de forma a que não ficassem crianças tímidas com crianças desinibidas.

Referimos, também, que não lhes foi imposta qualquer condição, pois o objetivo era que se expressassem livremente. Além disso, antes de iniciarmos o teatro de fantoches cada par teve um breve momento para dialogar e preparar a sua representação. No entanto, no decorrer da atividade surgiu, por vezes, a necessidade de interagirmos com as crianças, quando estas estavam a ter dificuldades.

À semelhança da atividade anterior, contamos com a análise dos dados da grelha de observação da atividade (Anexo n.º 29) e da lista de verificação (Anexo n.º 30).

Numa primeira análise, vamos incidir a nossa atenção nos comportamentos das crianças para as quais esta atividade foi pensada. Contudo, apenas temos registos do Leandro e do Francisco, tendo em conta que a Raquel faltou neste dia.

Assim sendo, temos a salientar que o Leandro teve dificuldades em interagir com o seu par e com as restantes crianças. Tal facto é possível constatar na descrição do seguinte comportamento “*A Sandra e o Leandro não estabelecem um diálogo. Apenas riem.*” Contudo, referimos que esta última teve o cuidado de respeitar o tema em questão, os animais, e interagiu quando estimulada.

No que concerne ao Francisco, este revelou um comportamento inesperado, pois negou-se a realizar a atividade. Perante este facto hesitámos, por um lado tivemos pena, pela aflição que a criança tinha, mas por outro lado, ao deixarmos a situação passar iríamos estar a mostrar que realmente a criança não é capaz de realizar a atividade e superar as suas dificuldades. Então, representámos com ela, mas ao vermos que esta estava demasiado tensa, começámos por interagir, numa primeira fase, com as restantes crianças, e progressivamente com ela. Com esta atividade, conseguimos alcançar alguns dos objetivos, pois pensámos ter ajudado esta criança a dar o primeiro passo. Ela acabou por interagir de forma interessante com as restantes crianças e acabou com um sorriso no rosto.

Relativamente às restantes, podemos verificar que estas demonstraram evidências sobre os conhecimentos adquiridos. Vejamos o discurso da Verónica: “*(...) viemos da barriga do ovo(...)*” e “*(...) viemos da América e até aqui vimos muitos amigos: pombas, galinhas, cobras (...)*”. Neste, apesar de a criança fazer a junção de dois tipos de reprodução (referente aos animais vivíparos e ovíparos), é curioso constatar que esta enumera uma série animais ovíparos, que foi o conteúdo trabalhado nestes dois dias de intervenção. Além disso,

salientamos o recurso à fantasia “(...) *viemos da América (...)*”, pelo que podemos inferir que numa situação de dramatização a criança é *convidada* a apelar à sua criatividade e imaginação.

Outra situação interessante foi a associação que o Filipe fez: “(...) *os ovos das cobras são compridos, porque as cobras são compridas.*” Nesta, podemos verificar que a criança parece raciocinar sobre características dos ovos em função das características dos animais.

Através destes dois exemplos, podemos verificar que numa situação de dramatização o/a educador(a) de infância pode recolher evidências que demonstram as aprendizagens adquiridas pelas crianças. Além disto, a dramatização permite o desenvolvimento da expressividade, sendo útil para crianças inibidas, pois estas sentem-se “protegidas” pelo fantocheiro e pelo seu fantoche.

No caso do Leandro e do Francisco, este objetivo não foi totalmente alcançado, tendo em conta que a dramatização não foi uma prática constante. Neste sentido, seria importante haver uma continuidade neste processo, para que as crianças fossem gradualmente adquirindo esta competência. Salientamos, ainda, que esta atividade vá ao encontro de uma das Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar, que refere que as crianças devem “(...) interag[ir] com outros em actividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não verbal.”

De uma forma geral, fazemos um balanço positivo desta estratégia, pois esta é um meio que permite a criança expressar-se e dar-se a conhecer.

4.1.3 Conclusões Parciais

Este tópico visa a análise das atividades desenvolvidas no âmbito das Expressões no Pré-Escolar, de uma forma geral. Como tal, serão enunciadas as conclusões obtidas em cada um dos objetivos de análise e as conclusões inerentes à abordagem das duas atividades desenvolvidas – a canção e a dramatização.

Neste sentido, verificámos que as Expressões foram uma área bastante presente no Jardim de Infância. Esta conclusão foi obtida através da comparação da frequência de desenvolvimento de todas as áreas e domínios, onde a referida área ocupou o lugar primordial. Todavia, as Expressões não foram desenvolvidas com a mesma ponderação, havendo uma discrepância significativa entre a Expressão desenvolvida com maior frequência (Plástica) e a Expressão desenvolvida com menor frequência (Motora). Relativamente a este

aspecto, chegamos à conclusão de que o desenvolvimento destas teve em conta a criança, ou seja, as suas necessidades e os seus gostos. Além disso, foi fruto, também, dos nossos receios em gerir o grupo de crianças, pelo que desenvolvemos, maioritariamente, as áreas de Expressão que suscitavam nas crianças um comportamento mais calmo.

No que diz respeito aos motivos pelos quais desenvolvemos a área em estudo, verificámos que predominou a Expressão como um *meio*, isto é, como uma atividade que é implementada como estratégia de ensino para facilitar a aprendizagem em outras áreas e competências na criança. Isto ocorreu da necessidade de articular todas as áreas e domínios, para facultar às crianças aprendizagens significativas, e não estanques e isoladas.

Por sua vez, a área de Conhecimento do Mundo foi a área mais vezes integrada com as Expressões. Quanto a este aspeto não estamos em condições de fazer conclusões, porque a insuficiência de dados não nos permite. No entanto, podemos inferir que isto sucedeu tendo em conta as exigências da área a nível de conceitos e características. Também verificámos a articulação entre as Expressões e as outras áreas, mas com menos realce.

Por último, referimos que o recurso à canção e à dramatização foi positivo, tendo em conta que foi ao encontro das necessidades das crianças. Assim, as mesmas permitiram o desenvolvimento da expressividade e da consciência grafo-fonológica. Além disso, a dramatização permitiu-nos perceber os conhecimentos que as crianças adquiriram.

De uma forma global, neste estágio as Expressões desempenharam um papel significativo e crucial para o desenvolvimento e aprendizagens da criança.

4.2 As Expressões no Ensino do 1.º CEB – Uma Análise Crítica de Práticas

Neste subcapítulo iremos analisar as atividades da área das Expressões desenvolvidas no 1.º CEB, à semelhança do que fizemos para o Pré-Escolar. Como tal, a nossa análise será orientada através dos quatro objetivos, a que nos propusemos inicialmente. Salientamos, também, que os dados apresentados resultam da análise do quadro de sistematização das atividades desenvolvidas neste ciclo (Anexo n.º 31), como também do quadro alusivo às áreas desenvolvidas em articulação com as Expressões (Anexo n.º 32).

1º Objetivo – *Comparar a frequência de implementação da área das Expressões por relação com as restantes áreas*

Em primeiro lugar, importa referirmos que a prática do 1.º CEB está “condicionada”, não ao cumprimento de um horário rígido escolar, mas ao tempo letivo semanal de cada área.

Como tal, achamos pertinente comparar a frequência de desenvolvimento de cada área curricular com a sua carga horária semanal prevista (Quadro n.º 4). Neste sentido, temos a salientar que estes dados foram recolhidos a partir da análise do horário de turma (Anexo n.º 33) e que dizem respeito, apenas, às áreas que são da responsabilidade do professor de titular de turma³.

Área Curricular	Carga Horária Semanal
Português	405 minutos
Matemática	360 minutos
Estudo do Meio	225 minutos
Expressões ⁴	180 minutos
Cidadania	90 minutos

Quadro n.º 4 - Carga horária semanal das unidades curriculares no 1.º CEB

Através da análise do quadro n.º 4, podemos inferir que à partida as áreas curriculares que foram desenvolvidas com maior frequência foram o Português e a Matemática, tendo em conta que apresentam uma carga horária superior à das restantes. Contrariamente, as Expressões e a Cidadania apresentam, apenas, metade da ponderação semanal, pelo que se pode pensar que foram desenvolvidas com menor frequência.

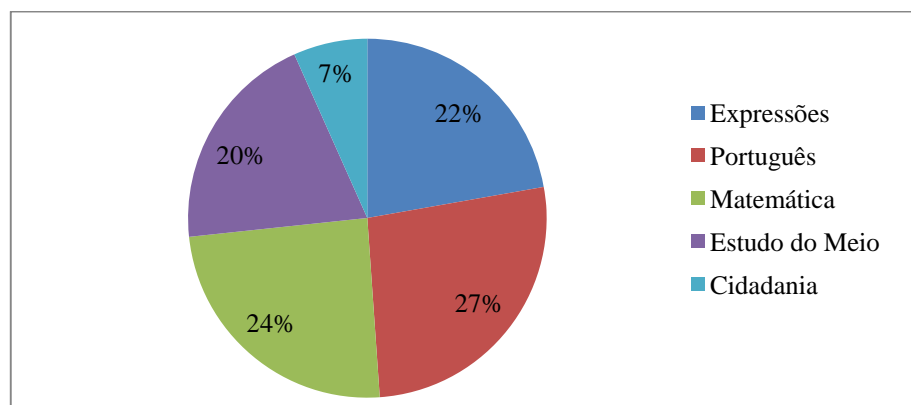


Gráfico n.º 5 - Frequência de Desenvolvimento das Áreas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No entanto, o gráfico n.º 5 não reflete, em parte, a frequência de desenvolvimento prevista. Como já era previsível, a área de Cidadania conta, apenas, com 7% de frequência semanal, tendo em conta que apresenta uma carga horária bastante inferior à das restantes

³ Neste não se inclui os tempos referentes ao Inglês e à Expressão Físico-Motora, lecionada pelo professor da especialidade

⁴ Na área das Expressões incluem-se as Expressões Artísticas e a Expressão Físico-Motora

áreas, e que na nossa prática, com exclusão da semana intensiva, dispúnhamos de, somente, 45 minutos semanais.

Do lado oposto, estão o Português e a Matemática que ocupam os dois primeiros lugares de “área mais desenvolvida”, com uma diferença pouco significativa (3%). Este aspeto, a nosso ver, está relacionado com o facto de a área do Português apresentar uma carga horária superior em 45 minutos semanais, em relação à Matemática. Além disso, estas áreas foram desenvolvidas com maior frequência porque eram áreas presentes, diariamente, na nossa prática.

Por sua vez, a área das Expressões foi desenvolvida de forma significativa, tendo em conta que teve uma frequência superior à da área do Estudo do Meio, apesar de esta última ter uma carga acrescida de 90 minutos semanais. Este aspeto não se verifica na prática das professoras entrevistadas, pelo que estas referem “*Quanto à Expressão Plástica e Musical fazemos mais em certas ocasiões... dia do pai, Natal... nas festividades.*” (Professora Margarida) e que “*A Educação Físico-Motora é uma área dada em parceria, está a 100%.*” (Ibidem). Desta forma, podemos verificar que as Expressões são desenvolvidas nas épocas festivas ou que são deixadas à responsabilidade do professor especialista.

Além disso, o desenvolvimento das Expressões não “obedeceu” o horário estipulado, pois a partir da nossa segunda intervenção, inclusive, estes momentos foram dedicados aos ensaios para a coreografia da festa de Natal da escola. Como tal, nos 22% referentes ao desenvolvimento desta área não se incluem os ensaios, mas sim outras atividades da área, bem como a apresentação da coreografia.

Assim, através da observação do gráfico podemos verificar que o “estigma” das Expressões serem áreas pouco desenvolvidas no 1.º Ciclo ou serem desenvolvidas, apenas, em algumas ocasiões, não se verificou no nosso estágio.

2º Objetivo – Analisar a frequência de implementação de cada área de Expressão (Dramática, Físico-Motora, Musical e Plástica)

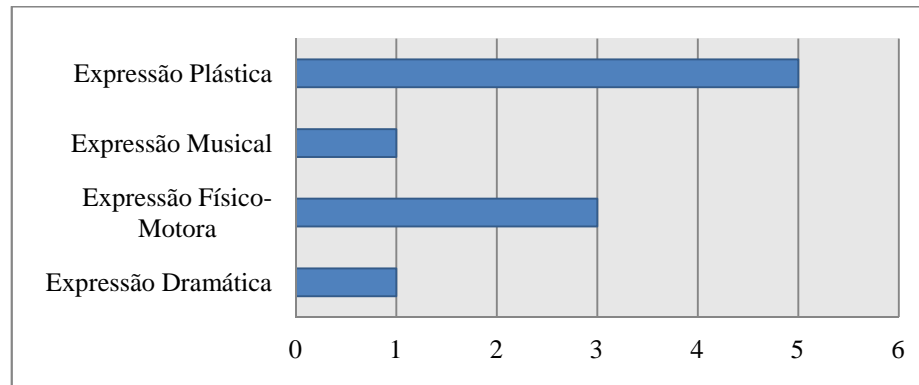


Gráfico n.º 6 - Frequência de Desenvolvimento das Expressões no 1.º CEB

À semelhança do que verificámos no Pré-Escolar, existe uma disparidade entre o desenvolvimento das diferentes áreas de Expressão, onde a Expressão Plástica, uma vez mais, é a área implementada com maior frequência ao invés da Expressão Dramática e Musical.

Desta forma importa refletirmos sobre os motivos que estão na origem desta diferença. Em primeiro lugar, e no nosso ponto de vista, isto ocorre porque não é imposto ao professor o desenvolvimento de determinada Expressão, onde verificámos que este tem a liberdade de optar pela área que mais se adequa às necessidades das crianças. Neste caso, a Plástica foi a área privilegiada com vista ao desenvolvimento da atenção e concentração das mesmas, porque envolve o ver (o processo e o produto), o manipular/tocar (os materiais) e o ouvir (as sugestões/indicações). Além disso, esta Expressão potencia a motivação e, conseqüentemente a atenção/concentração, pois “Quando se inicia um trabalho de artes plásticas, pode-se ter uma ideia sobre o que se vai fazer, mas nunca sobre o aspecto final do trabalho realizado.” (Charréu, 2001:165).

Por sua vez, a Físico-Motora foi a segunda área desenvolvida com maior frequência no nosso estágio, pois “(...) o movimento consolida a aprendizagem, visto haver o envolvimento de um maior número de sentidos, e que aquilo que nos faz mexer é também o que nos faz pensar.” (Madigan, 2011:359). Assim, recorreremos a esta área, nomeadamente ao jogo, por dois motivos essenciais: potenciar o desenvolvimento da atenção e da concentração e promover o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças.

Por último, as Expressões Dramática e Musical foram desenvolvidas, respetivamente, uma vez. Com isto não se pretende dizer que as crianças do 1º Ciclo não carecem destas formas de expressão, pelo contrário, apenas não se proporcionaram momentos e condições

para que estas tivessem lugar. Um dos motivos que pode estar na causa da reduzida frequência da Expressão Dramática pode ter sido a falta do tempo. Pensámos, realmente, em apostar numa atividade de teatro de fantoches, mas esta atividade exigia o tempo de confeção do fantoche, que atendendo à faixa etária das crianças seria mais elaborado do que um fantoche de vara, como fizemos no Pré-Escolar. Além disso, teríamos que despende de algum tempo para que as crianças pudessem preparar a sua apresentação e, por último, para que todas as crianças tivessem oportunidade de representar através do seu fantoche. Na nossa opinião, numa situação real este aspeto não constitui uma problemática, mas no estágio torna-se complicado, porque exige tempo que temos de despende para os conteúdos que nos fornecem. Salientamos, ainda, que não seria impossível ter realizado um teatro de fantoches, no entanto este seria muito limitativo e poderia não trazer os efeitos desejados.

Relativamente à Expressão Musical, acreditamos que o facto de esta ter sido desenvolvida apenas uma vez pode estar associado à falta de conhecimentos musicais. De facto, já referimos ao longo deste documento que o professor não necessita de ser artista para ensinar artes. Todavia, sentimos que este aspeto limitou, em parte, as nossas práticas.

É certo, também, que o programa do 1.º Ciclo aponta para uma variedade de conteúdos, mas todos eles, com exceção da canção, apontam para o “saber fazer” do professor. Neste sentido, a canção foi a atividade que desenvolvemos nas nossas práticas, talvez por exigir menos conhecimentos musicais. Contudo, as crianças do 1.º CEB já são mais exigentes que as crianças do Pré-Escolar, pelo que o professor terá que ir mais além do que saber fazer, tendo que procurar saber fazer mais e melhor.

De uma forma geral, as Expressões foram desenvolvidas com pesos diferentes no decorrer da nossa prática educativa, fruto de dois aspetos essenciais: as necessidades das crianças e as nossas dificuldades. Assim, verificámos que a nossa função é de arranjar um equilíbrio constante entre o que as crianças precisam e as condições que temos para lhes dar resposta.

3º Objetivo – *Aferir a causa que leva à implementação das Expressões*

De forma a averiguarmos os motivos que estiveram na origem do desenvolvimento das Expressões neste ciclo de ensino, iremos proceder à análise do gráfico n.º 7.

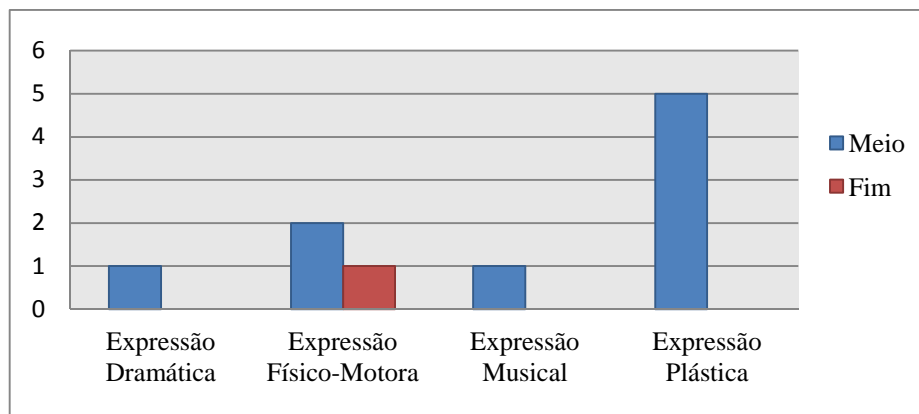


Gráfico n.º 7 - As Expressões e o Currículo

Este mostra-nos que as Expressões foram implementadas como um meio para desenvolver competências e conteúdos das outras áreas curriculares, com a exceção de uma atividade de Expressão Físico-Motora. Esta corresponde à apresentação da coreografia, cujos objetivos prendiam-se com aspetos programáticos da referida área.

Na nossa opinião estes dados são reflexo de três situações distintas, mas que se completam, isto é, a falta de conhecimentos, a reduzida carga horária e a crença nas suas potencialidades. Assim, por um lado, sentimos dificuldades em desenvolver determinadas atividades da área das Expressões, pois o tempo era limitado e insuficiente. Por outro, constatámos a falta de confiança em implementar atividades com visa ao desenvolvimento de objetivos específicos à área. No entanto, cientes das potencialidades das Expressões, sentimos necessidade de recorrer a estas não como um *fim*, tendo em conta as nossas dificuldades, mas sim como um *meio*, pois era uma forma de implementação que estava ao nosso alcance.

De uma forma geral, as atividades da área das Expressões foram implementadas como estratégias de ensino e aprendizagem, tendo em conta o potencial destas quando articuladas com as outras e as dificuldades existentes aquando da sua lecionação como um *fim*.

4º Objetivo - Averiguar a potencialidade de interdisciplinaridade das Expressões

Como vimos anteriormente as Expressões foram desenvolvidas como um meio, ou seja, como “(...) o ponto de partida para (...)”, como nos refere a Professora Rosa. Como tal, importa averiguar as áreas que estiveram na origem da sua implementação.

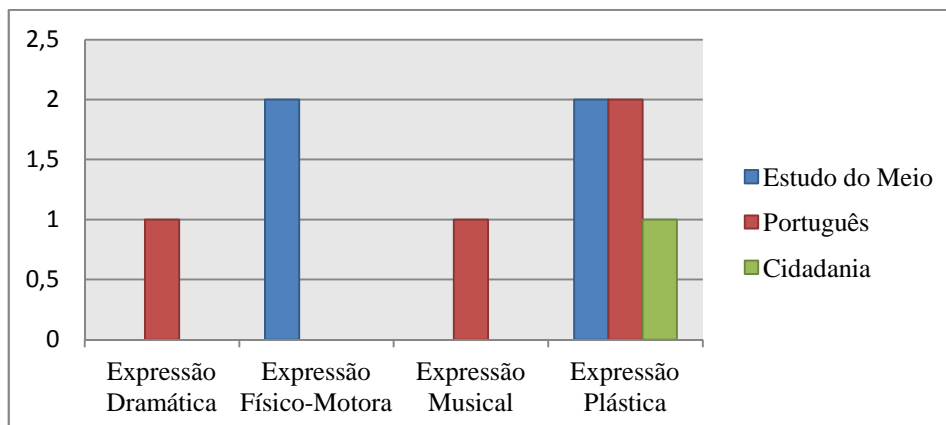


Gráfico n.º 8 - As Expressões e a Interdisciplinaridade no 1.º CEB

Através da observação do gráfico n.º 8, podemos constatar que as Expressões foram desenvolvidas com vista ao desenvolvimento de conteúdos e competências da área do Estudo do Meio, do Português e da Cidadania. Nesta última área recorreremos à Expressão Plástica para construir, através do recorte e da colagem, um prato saudável. Ou seja, a Plástica permitiu a construção de um produto final, funcionando como forma de registo das aprendizagens realizadas. Por sua vez, esta também teve lugar na construção de um cartaz síntese dos sinais de pontuação e das suas funções, bem como na elaboração da árvore genealógica de cada criança. A modelagem foi outra atividade desenvolvida nesta área, com vista à identificação da forma, tamanho dos órgãos do aparelho urinário.

Desta forma, a Expressão Plástica permitiu à criança consolidar as aprendizagens e ao professor recolher evidências que lhe permitem avaliá-las.

Por sua vez, as Expressões Dramática e Musical foram articuladas à área do Português. Se pensarmos nos blocos temáticos (Quadro n.º 1) que compõem cada área de Expressão, verificámos que estas duas têm em comum trabalhar o corpo e a voz. Foi neste sentido que estas áreas foram desenvolvidas na nossa prática, através da mímica, com recurso à comunicação não-verbal e através da canção, com recurso à comunicação verbal.

No que concerne à Expressão Físico-Motora, esta permitiu o desenvolvimento de conteúdos e competências da área do Estudo do Meio. O motivo que pode estar na origem de tal aspeto pode ser o facto de os conteúdos lecionados, aparelhos do corpo humano, exigirem a associação de duas componentes, ora a associação do órgão à sua função, ou ao aparelho que pertence ou, ainda, a sua designação. Como tal, o jogo, constitui uma boa estratégia de ensino e aprendizagem por permitir esta associação, além de potenciar o desenvolvimento de outras competências, como a motricidade e a socialização da criança.

Por último, temos a salientar que as Expressões não foram articuladas, diretamente, com a área da Matemática. No entanto, através do jogo, mais propriamente das contagens, foi possível relacionarmos a dezena de milhar, tendo em conta que era um conteúdo a ser lecionado na semana de intervenção. Além disso, caso o fator tempo o permitisse, os recursos que construímos para auxiliar o ensino desta área poderiam ser construídos na sala de aula, pelas próprias crianças. Desta forma, estávamos a desenvolver a Expressão Plástica, com vista à aquisição de conhecimentos e aprendizagens da área da Matemática.

De uma forma global, a área das Expressões assume-se como uma verdadeira área integradora de saberes, funcionando como elemento de ligação entre a criança e o conteúdo e/ou competência. Além disso, constitui uma ferramenta de trabalho importante para o professor, pois permite-lhe conhecer as aprendizagens que a criança já adquiriu e as que ainda precisa de adquirir.

4.2.1 O Jogo

Nas nossas intervenções, o jogo foi uma atividade desenvolvida para permitir a aplicação e consolidação de conteúdos relativos à área do Estudo do Meio, mais concretamente dos aparelhos do corpo humano. Como tal, a área de Expressão Físico-Motora e de Estudo do Meio foram articuladas, com vista ao desenvolvimento da competência “Mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas de âmbito científico e tecnológico com vista à explicação de fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos.” (CREB, 2011: 79).

Desta forma, recorreremos a dois jogos, sendo eles a Corrida de Estafetas e o Jogo “Corpo a Mexer”. Este último, adaptado do Jogo da Barra do Lenço, tinha como propósito a associação dos órgãos do aparelho digestivo às suas funções. Assim sendo, a turma foi dividida em duas equipas, cada uma com dez elementos. A formação das equipas foi pensada de forma a que não surgissem equipas homogéneas e que todas as crianças tivessem poder de escolha. Desta forma, escolhemos duas crianças e cada uma delas escolheu outra, e, assim, sucessivamente. De seguida, distribuímos por cada criança, de cada equipa, de forma aleatória, um cartão com lã nas extremidades (para colocarem ao pescoço) com o nome de cada órgão do sistema digestivo. Tendo em conta que, são 11 os órgãos do referido aparelho, ficou um de fora, a faringe, por não ter nenhuma função específica.

Salientámos, também, que neste jogo o habitual lenço foi substituído por cartões (Anexo n.º 23) alusivos a características dos respetivos órgãos. Assim, as crianças tinham que

associar a informação lida a um órgão do aparelho. A criança cujo colar correspondeu ao órgão em questão teria que correr e tentar trazê-lo para a sua equipa sem deixar ser tocado. Quando isso aconteceu a equipa ganhou um ponto, mas se a criança conseguiu ir até à linha do adversário sem ser tocado, a equipa ganhou dois pontos. Além de lermos os cartões, pronunciámos as palavras “bolo alimentar” ou “fezes”. Neste último caso quem se mexeu perdia 2 pontos. No caso de ser pronunciado “bolo alimentar” todas as crianças tentavam apanhar o cartão. No final do jogo, ganhou a equipa que conseguiu juntar mais cartões.

Através da análise da lista de verificação (Anexo n.º 34) referente à execução do jogo, podemos verificar que todas as crianças tiveram um bom desempenho, tendo em conta que associaram o órgão à sua função e correram para tentar apanhar o cartão. Apenas destacámos o desempenho da Joana, da Isabel e da Ariana, tendo em conta que evidenciaram uma maior preocupação em correr para o cartão sem terem a certeza de este corresponder à função do “seu” órgão. Salientámos, também, que as crianças que apresentam maiores dificuldades nas áreas de conteúdo, a Júlia e o Diogo, tiveram um bom desempenho no decorrer do jogo. Neste sentido, podemos inferir que o jogo pode atuar como uma estratégia eficaz de ensino-aprendizagem para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Por seu lado, a Corrida de estafetas permitiu a consolidação de todos os aparelhos estudados ao longo do nosso estágio, quer os da nossa responsabilidade, como também os aparelhos da responsabilidade das colegas de estágio.

Nesta atividade as crianças dispunham de uma caixa com vários órgãos, referentes aos aparelhos digestivo, circulatório, respiratório e urinário. Ao nosso sinal, tiravam um órgão, sem olhar, corriam até ao fundo do ginásio onde se entrava uma figura do corpo humano. Aí, teriam que averiguar se o órgão pertencia ao aparelho urinário (que estava a ser trabalhado nesta semana) ou se pertencia aos outros aparelhos já estudados. Caso se verificasse esta última situação, colocavam o órgão dentro de uma caixa, junto ao modelo do corpo humano. Caso o órgão pertencesse ao aparelho urinário, este era colocado no respetivo local, no modelo. Após isto, a criança voltava para o fim da fila e outro membro da sua equipa avançava e, assim, sucessivamente. Todo este material foi feito a duplicar, tendo em conta que se tratavam de duas equipas.

No final do jogo, quando todas as crianças já tinham participado, os pontos foram contabilizados. Assim, por cada órgão do aparelho urinário colocado no modelo do corpo humano, a equipa recebeu 10 mil pontos. Além disso, quando os órgãos estavam colocados

corretamente, isto é, no seu local exato, a equipa recebeu um acréscimo de 10 mil pontos. Desta forma, verificámos que apesar de a atividade não ter sido pensada com vista ao desenvolvimento de competências da área da Matemática, foi possível articulá-la.

A análise da lista de verificação (Anexo n.º 35) referente a este jogo permite-nos verificar que todas as crianças conseguiram discriminar os órgãos do aparelho urinário e dos restantes aparelhos. Além disso, localizaram corretamente os respetivos órgãos na representação do corpo humano. Excecionalmente, a Júlia e a Ariana não conseguiram atingir os objetivos propostos. A nosso ver este aspeto pode ser o reflexo das crianças não tirarem o melhor proveito da realização dos TPC's, pois muitas das vezes fazem cópias sem perceberem os conteúdos que estão a ser trabalhados.

De uma forma global, o jogo desempenha “(...) um papel intermédio entre o brincar e o trabalhar.” (Condessa, 2009a:44), permitindo que as crianças aprendam conceitos e conteúdos de uma forma ativa e envolvente.

4.2.2 A Modelagem

Esta atividade foi desenvolvida aquando das nossas intervenções com o intuito de permitir a consolidação das aprendizagens adquiridas relativamente ao aparelho urinário. Como tal, pretende o desenvolvimento da competência já enunciada anteriormente.

Assim, as crianças tiveram a oportunidade de moldar os órgãos relativos ao aparelho urinário, atendendo à forma e à proporcionalidade dos mesmos, com recurso a plasticina colorida. Posteriormente, colaram as suas criações numa representação do corpo humano de tamanho A4 e fizeram a respetiva legenda.

Salientámos que para a análise desta atividade contamos com o registo fotográfico do produto final dos trabalhos (Anexo n.º 36), como também com a lista de verificação (Anexo n.º 37).

Desta forma, podemos verificar que todas as crianças conseguiram moldar e identificar os órgãos do aparelho em estudo. No nosso ponto de vista, este aspeto deveu-se ao facto de as crianças estarem concentradas na atividade que estavam a efetuar. Pois, durante a mesma, todas foram autónomas no seu trabalho, não necessitando de apoio, quer na explicação do que era pedido, quer na sua execução. Neste sentido, a Professora Margarida refere que, “*Conseguiram ter sucesso porque organizaram muito bem, estava tudo estruturado.*”, tendo em conta que criámos condições para tal, pois escrevemos no quadro os procedimentos que as crianças deviam adotar. Este aspeto teve uma dupla vantagem, por um lado permitiu à criança

uma maior autonomia no seu trabalho, por outro deu-nos mais espaço, permitindo-nos estar mais atentos às suas dificuldades/necessidades.

Temos a referir que esta estratégia resultou, uma vez que todas as crianças conseguiram concretizar a atividade sem estarem constantemente a necessitarem da nossa ajuda. Este aspeto foi visível, principalmente, com o Diogo que se caracterizava por ser pouco autónomo, pois solicitou-nos, apenas, para mostrar o seu trabalho.

Após analisar os trabalhos dos alunos e a lista de verificação, verificamos que a principal dificuldade das crianças foi a modelagem de alguns órgãos, nomeadamente dos ureteres, tendo em conta a proporcionalidade dos mesmos (Anexo n.º 36r). Desta forma, concluímos que os órgãos mais pequenos exigiram um maior trabalho de motricidade fina.

Neste sentido, averiguámos que a Patrícia não conseguiu moldar os rins e os ureteres, atendendo à proporcionalidade dos mesmos (Anexo n.º 36q). Contudo, localizou-os corretamente e moldou-os de acordo com a forma correta.

De forma a concluírem a atividade, as crianças tinham que legendar os órgãos. Neste momento, este aspeto não foi avaliado, uma vez que pretendíamos que as crianças consultassem o modelo bidimensional que se encontra na sala de aula, caso tivessem dúvidas na legenda do aparelho, bem como na sua grafia. Assim, as crianças que necessitaram dirigiram-se ao modelo bi-dimensional do corpo humano, ordenadamente, e tiraram as suas dúvidas, que era o que pretendia.

Por último, temos a salientar que o recurso à Expressão Plástica como meio para consolidar conhecimentos do Estudo do Meio, foi uma mais-valia para as crianças, porque permitiu que estas concentrassem a sua atenção na atividade. Em suma, o professor ao possibilitar a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem está a criar condições para que estas estejam atentas e concentradas e, conseqüentemente, que aprendam.

4.2.3 Conclusões Parciais

No que concerne ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a área das Expressões apresenta um lugar reduzido, em relação à área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. No entanto, e atendendo à frequência de desenvolvimento de todas as áreas, no nosso estágio, as Expressões foram implementadas de forma significativa.

Por seu turno, cada área de Expressão foi desenvolvida com diferentes pesos, onde destacámos a Expressão Plástica e as Expressões Dramática e Musical, como áreas mais e menos desenvolvidas, respetivamente. Na nossa opinião, os motivos que estão na base destes

fatores dizem respeito, como já tínhamos visto no Pré-Escolar, ao facto de a Expressão Plástica dar origem a um produto final, fruto do trabalho e dedicação da criança, visível e táctil. Além disto, tanto o processo, como o próprio produto final envolvem a aprendizagem de conteúdos e competências, pelo que tiveram um grande peso nas nossas práticas.

Contrariamente, as Expressões Dramática e Musical foram, apenas, desenvolvidas uma vez cada. Quanto a este aspeto temos a salientar que a falta de tempo e a falta de conhecimento específico que estas exigem dificultaram/privaram o seu desenvolvimento com maior frequência. Salientámos, também, que estes obstáculos tornam-se mais acentuados numa situação de estágio, tendo em conta a necessidade de atendermos a várias questões em simultâneo.

Verificámos, também, que as Expressões foram implementadas, maioritariamente, como um meio para desenvolver competências e/ou promover aprendizagens nas crianças. Neste sentido, pudemos constatar a interdisciplinaridade existente entre a área das Expressões e a área do Português, do Estudo do Meio, da Cidadania e da Matemática, embora menos evidente, funcionando como uma área integrante e integradora de saberes.

Por último, a modelagem e o jogo desempenharam, igualmente, uma função extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois permitiram a aplicação e consolidação de conteúdos de outras áreas. Além disso, referimos que embora o objetivo principal não tenha sido a Expressão como um *fim*, é impossível fazer uso dela sem desenvolver a expressividade da criança. Com isto pretendemos dizer que, atendendo às nossas dificuldades e limitações, a já mencionada área foi desenvolvida como um *meio* e como um *fim*.

De uma forma geral, e independentemente do motivo que esteve na sua origem, a área das Expressões foi desenvolvida de forma proveitosa para a crianças, quer pelo cariz lúdico, quer pelo cariz pedagógico que possui.

4.3 O Desabrochar da Criança e o Murchar da sua Expressividade?

Até aqui analisamos, separadamente, as práticas desenvolvidas nos dois contextos diferentes de estágio. No entanto, e já que tivemos o privilégio de desenvolvê-las nestas circunstâncias, achamos interessante compararmos o desenvolvimento das Expressões no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, de forma a aferir se *o desabrochar da criança na escolarização implica o murchar da sua expressividade*.

Como tal, iremos proceder à análise do gráfico n.º 9 alusivo à frequência de implementação de cada área de Expressão nos dois níveis de ensino.

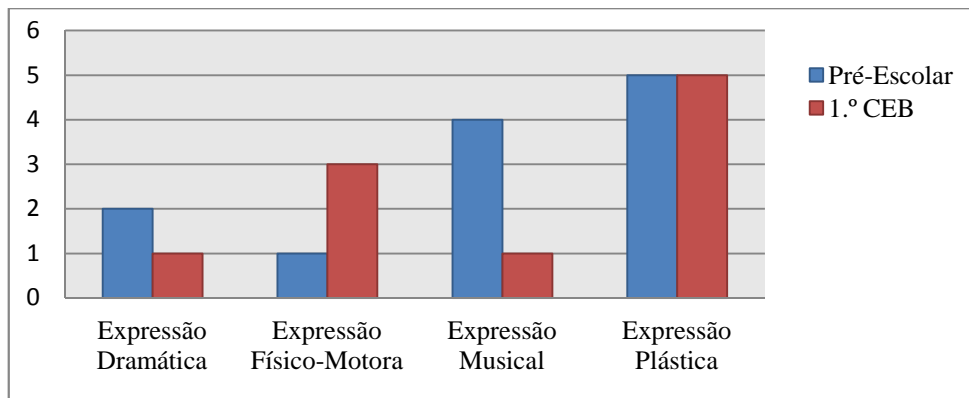


Gráfico n.º 9 - As Expressões no Pré-Escolar e no 1.º CEB

Através da leitura do gráfico, podemos verificar que a Expressão Plástica, além de ser a área desenvolvida com maior frequência em ambos os níveis, não sofreu alterações no que concerne à frequência de implementação. De facto, aqui não importa verificar se determinada Expressão foi desenvolvida mais ou menos vezes, importa sim averiguar se houve um decréscimo ou um acréscimo no seu desenvolvimento. No entanto, não deixamos de achar curioso o facto de, despropositadamente, a Expressão Plástica ter-se mantido estável. Na nossa opinião, estes resultados podem ser reflexo da problemática identificada nos dois grupos de crianças ser a mesma e, conseqüentemente, as estratégias serem semelhantes.

Por sua vez, a Expressão Físico-Motora foi desenvolvida com maior frequência no 1.º CEB. Que motivos estarão na origem desse aumento? Antes de mais, temos a referir que, à semelhança do professor titular de turma, tínhamos à nossa responsabilidade 45 minutos semanais para implementar esta área. No entanto, este tempo letivo tinha lugar à quarta-feira de tarde, pelo que só foi da nossa responsabilidade na nossa semana intensiva, tendo em conta que o nosso estágio era de segunda a quarta-feira até à hora de almoço. Como tal, verificamos que houve necessidade de desenvolver esta área, fora do horário previsto. No nosso entender, este aspeto está relacionado com a importância que acreditámos que esta área tem para o desenvolvimento da criança, como também, para a gestão das suas aprendizagens. No caso do estágio do 1.ºCEB já vimos que a Expressão Físico-Motora foi uma área desenvolvida em articulação com o Estudo do Meio, porque cremos que os conteúdos lecionados nesta última, por exigir a associação entre dois elementos, podiam ser consolidados através do jogo.

No que concerne à Expressão Dramática, esta sofreu, ligeiramente, um decréscimo na sua frequência de desenvolvimento. A nosso ver, e como já referimos não importa ser

desenvolvida uma ou menos uma vez, neste caso importa destacar que a Expressão Dramática teve um lugar pouco significativo nos estágios. Ao refletirmos, vê-mos que podíamos ter desenvolvido esta Expressão mais vezes em ambos os contextos, com vista ao desenvolvimento da criança ou como *meio* para alcançar aprendizagens de outras áreas. No entanto, fomos deparados com grupos de crianças, todas elas diferentes e com necessidades diversas, pelo que é difícil dar resposta a todas. Desta forma, concluímos que apesar de acreditarmos no potencial desta forma de Expressão, não se tornou oportuno o seu desenvolvimento, no período de tempo de estágio.

Por último, e a nosso ver, a situação mais grave está no decréscimo da implementação da Expressão Musical do Pré-Escolar para o 1.º CEB. Apesar de não ser justificável, conseguimos perceber o porquê destes resultados. O Jardim de Infância, como já foi referido anteriormente, é um espaço onde reina a canção, onde esta tem a função de acolher as crianças, dar instruções, ensinar conteúdos, entre outros. Apesar de ser uma prática limitativa em termos de conteúdos temáticos, tem grande significância neste nível. No entanto, a Expressão Musical no 1.º Ciclo já não se pode limitar à canção, pois as crianças já são mais exigentes, não se contentam com o canto. Em contrapartida, o professor dispõe de um leque variado de conteúdos temáticos por onde pode envergar. Mas será que pode mesmo? No nosso caso, isso não se verificou por dois motivos essenciais. Pois, por um lado, somos convidados a fazer um trabalho interdisciplinar com os conteúdos que nos dão, para que as aprendizagens tenham sentido para a criança, pelo que se torna difícil, por vezes, incluir conteúdos específicos da área das Expressões. Por outro lado, sentimos dificuldade em implementar atividades desta área por falta de conhecimentos específicos da mesma.

Neste sentido, tal como refere Santos (1991:149), “Logo na segunda infância, a criança começa a ser refreada nas suas expressões de espontaneidade (a isto chama-se repressão dos educadores contra os impulsos da criança).” De facto, este pensamento reflete o que se verificou no ensino da Expressão Musical, isto é, não concebemos condições para que as crianças do 1.º CEB pudessem crescer e aprender com esta área.

Em jeito de conclusão, no nosso estágio, com a exceção da Expressão Musical, *o desabrochar da criança não implicou o murchar das Expressões*. Com isto, salientámos que o crescimento e desenvolvimento da criança foi acompanhado pela sua expressividade.

4.3.1 Desafios e Possíveis Contributos para a Melhoria da Qualidade do Ensino das Expressões

Já vimos que as Expressões foram implementadas de forma positiva no nosso estágio, com a exceção da Expressão Musical, que decresceu do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo, e da Expressão Dramática que foi desenvolvida com uma frequência reduzida, em ambos os contextos. Além disso, verificámos, através dos relatos das Professoras entrevistadas, que o ensino desta área apresenta várias dificuldades que as fazem, por vezes, evitar o seu desenvolvimento. Neste sentido, Homem et al. (2009:41) salienta que “À medida que a criança cresce e avança na sua escolaridade, maior preponderância é dada às suas competências, em detrimento da sua criatividade.”

Como tal, somos levados a refletir sobre o que não está a funcionar na área das Expressões e o que poderá ser feito para melhorar a qualidade de ensino desta área. Atendendo às dificuldades que sentimos no estágio, bem como aos obstáculos referidos pelas educadoras/professoras entrevistadas, acreditamos que o ensino da referida área poderá ser melhorado, caso se invista na formação contínua e na coadjuvação e cooperação.

Neste sentido, iremos averiguar em que medida estas ideias podem potenciar um ensino de melhor qualidade na área das Expressões.

4.3.1.1 Melhorar a Formação Contínua de Educadores/Professores

Entenda-se por formação contínua aquela que tem lugar ao longo do desenvolvimento da carreira docente, pois “Os professores, tal como outros profissionais, precisam de atualizar as suas competências e os seus conhecimentos – no caso dos professores as suas competências pedagógicas e o conhecimento do conteúdo.” (Sachs, 2009:100-101). Neste sentido, achamos que seria rentável apostar numa melhor e mais adequada formação contínua na área das Expressões, tendo em conta o princípio da “*motivação e envolvimento*, isto é, os modelos de formação deverão ter sempre presentes as necessidades e as expectativas da classe docente, respondendo-lhes o melhor possível e chamando-os a participar no processo formativo e na “*revolução pedagógica*” das escolas.” (Arroteia, 2001:67). Por outras palavras, as ações de formação deverão ter como ponto de partida os interesses e as verdadeiras necessidades dos professores, para que lhes sejam significativas e úteis na sua prática. Analisemos o seguinte relato da Professora Violeta sobre a formação contínua:

“(...) fujo de Expressão Plástica porque eu não tenho muita habilidade. Eu já fui a uma e não gostei nada porque, normalmente, mandam-nos criar alguma coisa e eu atrapalho-me toda, não tenho mesmo habilidade.”

Através deste podemos verificar que quando as formações não são do interesse dos professores estes “fogem” para outras áreas/temáticas. Desta forma, importa assegurar a sua pertinência, tendo em conta as realidades vividas na escola, isto é, as dificuldades inerentes ao desenvolvimento das Expressões. Como já vimos anteriormente, a falta de formação é uma delas, ou melhor, a falta de uma formação adequada. Neste sentido, importa facultar aos profissionais do ensino, formações relativas a conhecimentos específicos da área. Pois, tal como referem Alonso e Silva (2005:52), “(...) a formação inicial é uma fase importante mas insuficiente neste processo de construção da profissionalidade docente (...)”.

Além disso, achamos pertinente repensar o conteúdo das formações, isto é, o que precisa o educador/professor do século XXI para ter êxito nas aulas de Expressões? Ora vejamos o seguinte quadro (quadro n.º 5), referente às ações de formação que as entrevistadas já tiveram ao longo do seu percurso profissional:

	E. Dramática	E. Físico-Motora	E. Musical	E. Plástica
Educadora Azálea⁵				
Educadora Dália			X	
Educadora Gerbera	X	X	X	X
Professora Margarida	X	X	X	X
Professora Rosa	X		X	
Professora Violeta	X	X	X	X
Total	4	3	5	3

Quadro n.º 5 – Ações de Formação na Área das Expressões

Com base na sua leitura, podemos verificar que toda as entrevistadas, à exceção da Educadora Dália e da Professora Rosa, já tiveram formação em todas as áreas de Expressão, ou pelo menos, em quase todas. No entanto, as suas práticas, mais concretamente, as do 1.º CEB, não são reflexo deste aspeto. A nosso ver, estes resultados evidenciam uma desarticulação entre a formação contínua e as vivências que decorrem na sala de aula, pelo que se torna urgente repensar a qualidade destas formações.

Em primeiro lugar temos que ter noção que o professor generalista será sempre profissional da pedagogia e não artista ou desportista, pelo que, independentemente do número e qualidade de formações que tiver na área, não se tornará um profissional de Expressões. No entanto, e tal como refere Morais (2009:22), “A educação (...) artística já existe nos programas e deve ser realizada em tempo curricular, pelo professor da turma, com ou sem o apoio de professores de educação artística.” Nesta ótica, ele deverá ser apto a gerir com autonomia o currículo da já referida área.

⁵ Não refere as áreas em que já teve formação.

Em segundo lugar, podemos partir dos “trunfos” de que dispõe o professor, ou seja, o saber em pedagogia e articulá-lo com o desenvolvimento das Expressões. Desta forma, surge a necessidade de formar os educadores/professores para o potencial da interdisciplinaridade das Expressões, isto é, a Expressão como um *meio* para potenciar o desenvolvimento de competências e conteúdos de outras áreas e domínios.

Assim, os professores são competentes para desenvolver as Expressões quer como um *fim* em si mesmas ou como uma estratégia de ensino aprendizagem, como um *meio* para.

Além disso, e de forma a incentivar o professor à implementação destas medidas na sala de aula, poderiam ser organizados encontros semanais ou encontros de duas em duas semanas, com vista à troca de experiências e pareceres sobre o trabalho desenvolvido. Assim, os professores estariam em constante crescimento e desenvolvimento, pois “Trabalhando com os outros podemos encontrar novos modos de saber e agir, formas diferentes de abordar o real, de situar os outros e de nos situarmos a nós próprios, abrindo assim, posturas múltiplas de intervenção.” (Levy, 1994:16).

Em suma, propomos melhorar o desenvolvimento das Expressões na escola, através de um reforço qualitativo de ações de formação orientadas para os interesses e necessidades dos professores/educadores, permitindo o desenvolvimento de competências que lhes permitam implementar a referida área como um *meio* e como um *fim*.

4.3.1.2 (Re)Pensar a Coadjuvação e Cooperação

“O professor do 1º ciclo (...) deve coordenar, efectivamente, todo o processo de aprendizagem de um grupo de alunos, mas, cada vez mais, integrado numa equipa e contando com diferentes colaborações.”
Rangel (2001:66)

Melhorar o ensino das Expressões não passa, exclusivamente, por melhorar a formação contínua dos professores, tendo em conta que lhes continua a faltar uma formação de base artística e desportiva. Como tal, as escolas precisam de professores especialistas, professores que dominem os conhecimentos específicos das áreas, de modo a proporcionar uma formação mais qualidade e mais ampla (Carolino, 2007:159).

No entanto, não estamos perante uma novidade, pois a coadjuvação/cooperação já funciona nas escolas! Mas será que o que está verdadeiramente a acontecer pode ter esta designação? Será que estamos perante a colaboração entre docentes, que envolve a partilha e a cooperação, com vista ao alcance de objetivos comuns? (Pereira, 2005:55). Ora analisemos os

seguintes relatos de duas das nossas entrevistadas sobre a coadjuvação na área das Expressões Artísticas, mais concretamente na Expressão Musical e Plástica, no 1º Ciclo:

“(...) a coadjuvação também poderá trazer grandes vantagens, pois ter o apoio de um professor especializado nessas áreas permite que a lecionação das expressões seja mais bem trabalhada, ou pelo menos espera-se que sim.” (Professora Margarida)

“(...) isso para mim é o caos. Se querem ver insucesso façam isso nas nossas salas. Não resulta e para mim só traz insucesso, completamente. (Professora Rosa)”

Através da sua análise, podemos verificar descontentamento nas palavras das entrevistadas, sendo curiosa a expressão “espera-se que sim”. Na nossa opinião, isto induz que as coisas não funcionaram como eram previstas, pelo que os efeitos não foram positivos. Neste sentido, Leite (2001:51) refere que a coadjuvação não deverá ser uma cultura de substituição, mas sim uma cultura de cooperação. No entanto, o que se verifica nas escolas é que o professor especialista é visto como o único responsável por um determinado tempo letivo, o que naturalmente, leva a que as coisas não funcionam bem, tendo em conta que a formação deste não é voltada para a pedagogia. Atente-se os seguintes relatos:

“(...) o que se nota depois é que com estes professores a virem dar as aulas os nossos alunos ficam desorientadíssimos, completamente, ninguém sabia onde estava o material de cada um, as salas eram um desatino.” (Professora Rosa)

“Pode vir para cá o Rei, o Bispo, o Papa, porque estas crianças estão habituadas ao professor titular. Eles com o professor titular têm uma forma de trabalhar, uma forma de organização que os professores do 2º ciclo não estão para perder tempo com isso.” (Ibidem)

Nestes, são evidenciados a inadequação do trabalho dos professores especialistas ao 1º Ciclo e às crianças desta faixa etária. Corroborando deste facto, Morais (2009:22) aponta que “(...) estes profissionais [são] transformados em professores de enriquecimento curricular nas escolas do 1º ciclo, sem perceberem qual o seu papel nesse contexto, sem formação pedagógica adequada e mal integrados na equipa pedagógica das escolas (...)”.

Desta forma, a coadjuvação/cooperação, como está a funcionar, não está a contribuir para melhorar a prática dos professores nem as aprendizagens dos alunos... Há que re(pensar) esta “solução” para, verdadeiramente, solucionar/melhorar o ensino das Expressões.

Para tal, temos que entender que estamos perante dois profissionais, o generalista e o especialista, com formações diferentes. O primeiro com uma formação basilar pedagógica, que aprende estratégias de ensino e aprendizagem para uma faixa etária restrita, o 1º Ciclo; e o segundo com uma formação artística ou desportiva, que aprende aspetos específicos sobre a mesma. No entanto, “Não sendo os professores coadjuvantes professores do 1º ciclo, estes coadjuvantes especialistas têm saber técnico e científico, mas falta-lhes o saber pedagógico

para trabalhar com os meninos da “primária.” (Pargana, 2001:71). Desta forma, esta diferença não deve ser vista como prejudicial para ambas as partes, pelo contrário, os professores devem encontrar na divergência um meio de complementaridade, um meio de troca de saberes e de experiências. Pois, tal como refere Carolino (2007:170),

“O contributo dos dois agentes educativos é valioso e poderá traduzir-se em aprendizagens significativas de parte a parte: para um aprendendo a planificar e a dominar conceitos, conteúdos e estratégias e para o outro aprendendo a estabelecer uma relação global com os alunos da faixa etária do 1.º CEB.”

Por outro lado, a coadjuvação/cooperação seria uma alternativa ao isolamento profissional, tendo em conta que esta é uma “imagem de marca” das escolas atuais (Pereira, 2005:99). Neste sentido, coadjuvar/cooperar seria *o abrir* a porta da sala de aula para o outro, para novas ideias, novas formas de trabalho, novas aprendizagens e conhecimentos. Partilhando desta opinião, Carolino (Ibidem:170) aponta que

“(…) esta forma de trabalhar minorava a situação de isolamento de trabalho de sala de aula e o individualismo dos professores e seria uma estratégia para se desenvolver um trabalho de colaboração, perspectivando-se, a nosso ver, novas identidades profissionais e formas de bem-estar docente.”

Por último, temos a salientar que a presença de um professor especialista daria a oportunidade às crianças de vivenciarem a arte e o desporto na escola, que de outra forma não teriam acesso. Nesta ótica, Xavier (2001:207) refere que “As artes, como presença no Sistema Educativo são um importante corrector de assimetrias entre populações favorecidas e desfavorecidas.”

Por todos os aspetos aqui mencionados, achamos que uma verdadeira coadjuvação/cooperação entre o professor do 1º ciclo e o professor especialista, que se traduza em “cooperar e auxiliar cooperativamente” (Leite, 2001:50), trará melhorias significativas no ensino das Expressões. No entanto, não acreditamos que seja benéfico para as crianças a presença de quatro professores de Expressões, pelo que sugerimos que se mantenha a coadjuvação na área da Expressão Físico-Motora e se introduza na área da Expressão Musical. E porquê esta área e não outra?

Como vimos ao longo deste relatório, esta área é a que apresenta mais dificuldades no seu desenvolvimento, para os educadores/professores. Neste sentido, Bresler (1993, citado por Mota, 2003:33), através de observações realizadas à implementação da Expressão Musical pelos professores generalistas em escolas americanas, verificou que esta área era utilizada “(...) (a) para ilustrar um determinado assunto, (b) ajudar a mudar o ritmo da aula e (c) servir de música de fundo para uma outra atividade (...)” Desta forma, temos a salientar que apesar

de haver um esforço e preocupação no desenvolvimento, por parte do educador/professor generalista, desta área, este é insuficiente. No entanto, esta não será melhor se for implementada, unicamente, pelo professor especialista, pois tal como referiram Lawson, Plummeridge e Swanwick (1994, citados em Mota, 2003:33), num estudo em que observaram o desenvolvimento da Expressão Musical por um professor especialista, “(...) a música aparecia razoavelmente isolada do resto do currículo, embora se fizesse referência ao seu valor educativo.”

Surge, então, a necessidade de desenvolver esta área de forma coadjuvada e cooperada entre os dois profissionais. Tendo em conta que o professor do 1.º Ciclo dispõe de 135 minutos semanais para o desenvolvimento das Expressões Artísticas, poderíamos pensar que 90 minutos seriam dedicados à implementação da Expressão Musical, com a colaboração/cooperação dos dois professores. Na educação Pré-Escolar este tempo seria reduzido a, pelo menos, 60 minutos semanais, tendo em conta as crianças, nestas idades, apresentam momentos de concentração mais reduzidos.

Em relação à coadjuvação/cooperação na área da Expressão Físico-Motora, sugerimos que seja atendido o verdadeiro significado de coadjuvação, onde os professores deveriam observar, planificar e refletir em conjunto, com vista ao desenvolvimento e aprendizagens dos alunos.

De uma forma geral, coadjuvar e cooperar são dois conceitos que podem melhorar o ensino das Expressões nas escolas, pois tem mais força aquele objetivo que é movido pela união do que pelo isolamento.

4.3.1.3 Conclusões Parciais

A nossa prática evidenciou alguma preocupação em desenvolver a área das Expressões de uma forma significativa, quer para o desenvolvimento da criança, quer para a promoção e gestão das suas aprendizagens. No entanto, verificámos que, nem sempre, trabalhar a já referida área na sala de aula, é sinónimo de facilidade, pelo que sentimos necessidade de procurar e pensar desafios e possíveis soluções que possam vir a melhorar e facilitar o ensino das Expressões.

Na verdade, o que propomos não é extraordinário, tendo em conta que as duas medidas referidas, a formação contínua e a coadjuvação/cooperação, já existem e estão em vigor nas escolas. Todavia, a opinião das nossas entrevistadas induz alguma insatisfação

perante estas “soluções”, pelo que achamos que deverão ser (re)pensados os seus objetivos e os seus meios para alcançá-los.

Como tal, propomos ações de formação orientadas para os interesses e necessidades dos educadores/professores, de forma a terem utilidade na sua prática. Além disso, sugerimos que o conteúdo das referidas ações seja orientado para dois campos: as Expressões como um *fim* em si mesmas e as Expressões como um *meio* para. Desta forma, os professores estarão aptos a desenvolver a já mencionada área, quer de forma isolada das restantes, com vista ao desenvolvimento de objetivos próprios, quer como estratégia de ensino-aprendizagem, que visa a aplicação/consolidação dos conteúdos e competências das outras áreas curriculares.

Por sua vez, o educador/professor deverá, também, ser incentivado a praticar aquilo que “aprende” nas formações. E como fazer isso? A nosso ver, promover um espaço e um tempo que permita a discussão e reflexão sobre as práticas desenvolvidas com outros profissionais, será um bom incentivo para desenvolver os saberes aprendidos nas ações de formação.

No entanto, não consideramos que alterar os meios e os fins da formação contínua seja a única medida que possa ser tomada para melhorar o ensino das Expressões. Nesta ótica, e tendo em conta a dificuldade relativa à falta de conhecimentos específicos na área, referida pelas nossas entrevistadas, urge a necessidade de re(pensar) a coadjuvação e cooperação. (Re)pensar no sentido de refletir sobre o funcionamento desta, na atualidade, e aferir o que não resulta e o motivo. Neste sentido, verificámos que é importante que se dê o devido emprego do termo “coadjuvação/cooperação”, para que se consiga alcançar uma melhoria no ensino das Expressões. Contudo, não achamos rentável “bombardear” as crianças com quatro professores distintos, pelo que elegemos a Expressão Físico-Motora e a Expressão Musical como áreas que carecem de dois professores, o especialista e o generalista.

Assim, de uma forma global sugerimos que a Expressão Físico-Motora continue a ser desenvolvida nos tempos letivos destinados, mas em modo de verdadeira coadjuvação e cooperação. O mesmo se aplica à Expressão Musical, mas com uma duração de 90 minutos semanais, para o 1.º CEB, e de 60 minutos, para a educação Pré-Escolar. Por último, as Expressões Plástica e Dramática seriam trabalhadas alternadamente, com uma duração de 45 minutos. No caso do Pré-Escolar, não se prevê um tempo destinado ao desenvolvimento das Expressões, tendo em conta que elas surgem de forma natural e quase que espontânea. Além

disso, todas as áreas de Expressão deverão ser utilizadas de uma forma interdisciplinar com as restantes áreas do currículo, isto é, como uma estratégia de ensino e aprendizagem.

Em jeito de conclusão, no nosso estágio *o desabrochar da criança foi acompanhado pelo desabrochar da sua expressividade*, com a exceção do desenvolvimento da Expressão Dramática e da Expressão Musical. Como tal, tentámos averiguar os motivos que estiveram na causa dos resultados apresentados, bem como possíveis soluções que possam vir a melhorar o ensino das Expressões, onde se destaca a formação contínua e a coadjuvação. Temos a salientar que estes, apesar de já estarem em vigor, não estão a ter sucesso, pelo que devem ser pensados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste documento fomos tecendo breves considerações parciais relativas aos objetivos específicos enunciados, pelo que agora iremos incidir a nossa análise nos objetivos gerais a que nos propusemos inicialmente, de modo a verificar se foram alcançados. Assim, temos a salientar que estes foram tidos em conta como linhas orientados do presente Relatório de Estágio, uma vez que conseguimos, a nosso ver, desenvolver um trabalho suportado pela literatura da especialidade. Além disso, foi nossa intenção recorrer a estudos e documentos recentes na área, não menosprezando, como é óbvio, o valor dos mais antigos, pelo que tentámos englobar referências bibliográficas de diferentes autores e datas.

Outro nosso objetivo, promover o desenvolvimento da área das Expressões na educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi também alcançado. Apesar de sentirmos uma certa “pressão” em desenvolver as Expressões, para obtermos dados para o presente estudo, este aspeto não teve consequências nas nossas práticas. Os momentos em que a desenvolvemos foram naturais, sempre pensados na e para a criança, apesar de condicionados aos conteúdos curriculares de que disponhamos. Neste sentido, as Expressões proporcionaram às crianças momentos lúdicos e pedagógicos, pois permitiram consolidar as aprendizagens de outras áreas e domínios, como também desenvolver a expressão, criatividade e imaginação da criança. Relativamente a este aspeto, temos a salientar que não foi o nosso propósito avaliar, mas sim proporcionar o desenvolvimento destas competências, pois não disponhamos de um espaço de tempo significativo para aferir o seu progresso. Assim, o desenvolvimento das Expressões deve ser uma prática presente e contínua nas escolas, de forma a permitir o desenvolvimento integral da criança.

De uma forma global, as Expressões traduziram-se em momentos em que as crianças estavam descontraídas, motivadas, dedicadas, enfim.... momentos em que se geraram condições propícias à aprendizagem. Os próprios resultados confirmam que grande parte das crianças tinha sucesso nas atividades desenvolvidas, onde, felizmente, não verificámos a existência de alunos mais fortes ou alunos mais fracos. Este aspeto pode ser resultado do facto de recorrermos a uma diferente metodologia de ensino e aprendizagem, podendo chegar aos alunos que têm mais dificuldades em aprenderem pela via “formal”. No entanto, não podemos concluir que a área das Expressões é uma estratégia revolucionária porque não dispomos de dados que nos permitam ver se determinada criança aprendeu desta forma e não de outra.

Por sua vez, analisamos criticamente as nossas intervenções pedagógicas, onde aferimos que as Expressões foram áreas desenvolvidas de forma significativa em ambos os

estágios. De facto, este aspeto revelou-se surpreendente, nomeadamente, na prática do 1.º Ciclo, pois a obrigação de cumprir a lecionação dos conteúdos parecia limitar o desenvolvimento da área em estudo. No entanto, implementar as Expressões como *meio* para trabalhar conteúdos/competências de outras áreas e domínios acabou por ser uma estratégia interessante para potenciar aprendizagens na criança. Aliás, a própria leitura dos gráficos referentes ao desenvolvimento das Expressões induz que elas foram, maioritariamente, implementadas como um *meio* para... Com isto não queremos dizer que não potenciámos o desenvolvimento integral da criança, pois apesar de este não ter sido o objetivo principal, a sua expressividade esteve presente em todos os momentos, pelo que é impossível separar a dupla função das Expressões: como um *fim* e como um *meio*. O que se verifica é que, no nosso estágio, o desenvolvimento da já referida área como um fim em si mesmo acarreta algumas dificuldades como a falta de tempo e a falta de conhecimentos específicos, aspetos estes que acabam por afetar o seu desenvolvimento.

Deste modo, na nossa prática, não verificámos, em parte, a nossa problemática, tendo em conta que houve um desenvolvimento significativo das Expressões tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo. Podemos acrescentar que o *desabrochar* da criança não foi acompanhado pelo *murchar* da sua expressividade, pelo que conseguimos proporcionar a crianças de faixas etárias distintas, a oportunidade de se desenvolverem e de aprenderem com as Expressões.

Por último, referimos que as perceções das Educadoras de Infância e das Professoras do 1.º Ciclo das escolas de estágio foram uma mais valia, pois possibilitaram o conhecimento da realidade escolar. Neste sentido, verificámos que as opiniões destas divergem no que concerne ao desenvolvimento das Expressões e ao seu lugar no currículo. Assim, as Educadoras de Infância entrevistadas reconhecem o potencial da área em estudo e dizem ter um lugar significativo no dia-a-dia do Jardim de Infância, quer em momentos em que a educadora já tem uma atividade pensada ou mesmo de forma espontânea, tendo em conta que a própria organização da sala (diversas áreas) aponta para o desenvolvimento de diferentes áreas de Expressão. Apesar das Professoras do 1.º Ciclo referirem, também, a importância destas áreas para o desenvolvimento das crianças, os seus discursos apontam que esta tem um lugar secundário, quando comparada com as áreas de conteúdo (Português, Matemática e Estudo do Meio). Na nossa opinião este aspeto não parece ser, unicamente, da responsabilidade do professor, pois, como todos sabemos, as áreas de conteúdo são avaliadas no final do ciclo, estando em causa o “rosto” da escola. No que diz respeito às dificuldades

mencionadas pelas Educadoras e Professoras, temos a referir que estas assemelham-se às que sentimos no nosso estágio. De facto, o desenvolvimento das Expressões é exigente, pois obriga o professor a superar aspetos referentes à criança, à escola e a si próprio. No entanto, ele acaba por arranjar estratégias que lhe permitem implementar estas áreas na escola, pelo que as dificuldades sentidas não parecem ser a causa da problemática que identificámos.

A nosso ver, o aspeto que inibe o desenvolvimento das Expressões e que não está, à partida, ao alcance do educador e do professor diz respeito ao nível de conhecimentos específicos sobre a referida área. Neste sentido, propomos melhorar a formação contínua oferecida aos educadores e professores, isto é, facultar-lhes formações de acordo com as suas verdadeiras necessidades, como também re(pensar) a coadjuvação e cooperação, onde esta deverá ser vista como uma troca mútua de saberes (os conhecimentos científicos do professor especialista e os conhecimentos pedagógicos e afetivos do professor titular).

Sobre o nosso processo de estágio, de uma forma geral, temos a referir que a implementação das atividades das Expressões fez-se acompanhar de algumas dificuldades, como a falta de tempo e a falta de conhecimentos específicos (semelhantes às referidas pelas nossas entrevistadas). No entanto, estes aspetos não traduziram um entrave no nosso estágio, pois conseguimos desenvolver a área das Expressões de uma forma articulada com as outras áreas do currículo, menorizando a dificuldade relativa ao fator temporal; e com o objetivo de desenvolver competências dessas áreas. Desta forma, recorreremos, maioritariamente, à área das Expressões como uma estratégia de ensino e aprendizagem, potenciando aprendizagens da criança e o seu desenvolvimento a nível expressivo (artístico e motor).

Relativamente às limitações verificadas na elaboração deste Relatório de Estágio, temos a referir o facto de termos alguma dificuldade no domínio de línguas estrangeiras, o que limitou a consulta de literatura da especialidade. Salientámos, também, que por termos apenas 6 entrevistas realizadas e poucos dados relativos às aprendizagens das crianças, não estamos em condições de formular conclusões generalizáveis, mas apenas considerações sobre este estudo exploratório. Por último, temos a referir a nossa inexperiência em metodologias de investigação, que dificultou todo este processo.

Chegados ao final deste processo, conseguimos identificar possíveis pistas de reformulação do mesmo, tendo em conta que estamos em permanente construção pessoal e profissional. O nosso interesse em abordar as Expressões de uma forma geral neste Relatório prendeu-se com o facto de no nosso futuro termos que desenvolver todas de igual forma. No

entanto, seria curioso fazermos um estudo mais pormenorizado sobre cada área de Expressão, tendo em conta que fazem parte desta área 4 diferentes, com particularidades distintas. Outro aspeto que achamos que poderia ter sido melhorado foi o facto de aferirmos junto das crianças as suas perceções sobre a já referida área. Isto porque em todo o documento evidenciámos as nossas preocupações na criança, na forma como esta aprende, como se desenvolve e os seus interesses, pelo que seria interessante confrontar o nosso ponto de vista com os seus testemunhos. A última pista de reformulação diz respeito ao facto de realizarmos as entrevistas antes de iniciar a nossa prática pedagógica, numa altura em que as Educadoras e Professoras não estivessem a par da nossa problemática, de modo a garantir a veracidade dos dados recolhidos. Com isto não queremos dizer que os resultados que de dispomos foram influenciados pelas nossas práticas, mas sim que seria uma forma de garantir a sua natureza.

Temos, ainda, a referir que apesar das práticas pedagógicas terem chegado ao fim, e com elas a elaboração do presente Relatório de Estágio, encarámos todo este processo como uma ação inacabada, pois todas as aprendizagens que adquirimos a vários níveis serão sempre lembradas e úteis no nosso futuro. A nível académico destacámos a importância de termos envergado pelas metodologias de investigação, tendo em conta que servem-nos de incentivo a sermos, no futuro, educadores/professores produtores de conhecimento científico. A nível profissional, podemos realçar o contacto com profissionais experientes e o vivenciar momentos de verdadeira oscilação entre a planificação e o imprevisto, como também momentos de reflexão, quer individual ou partilhada. Por último, a nível pessoal, salientámos o facto de o estágio proporcionar-nos um conjunto de interações entre vários agentes (professores orientadores, colegas de estágio e crianças), permitindo-nos engrandecer e viver um autêntico processo de crescimento.

Em jeito de conclusão, este Relatório constituiu uma mais valia para nós, pois permitiu-nos alertar para a problemática da área das Expressões nas escolas e possíveis formas de a contornar. Esperámos que este possa ajudar outros colegas que acreditam no potencial desta área que, por vezes, é tão esquecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas? *In* J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A., Santos, J. & Santos, M. (1971). *Educação pela Arte na Escola Primária – Guia Didáctico*. Lisboa: Tipografia António Coelho Dias, Lda.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. *In* L. Alonso & M. Roldão (Coord.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Arroteia, J. (2001). A Formação Contínua de Professores: Continuidade ou Mudança? *In* M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 61-67). Porto: Porto Editora.
- Balcells, M. & Aza, E. (1995). *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria – Propuestas teórico-prácticas*. España: Inde Publicaciones.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barros, E. (2006). Feito e dito – Abrir as portas dos museus – Entrevista a Natália Pais. *NOESIS*, 67, 34-37.
- Brewer-Boyd, C. (2011). Música. *In* S. Feinstein. *A Aprendizagem e o Cérebro* (pp. 362-370). Lisboa: Instituto Piaget.
- Caires, S. (2005). Revisitando Fuller: Preocupações dos Professores-Estagiários no Seu Primeiro Contacto com a Profissão Docente. *Revista de Educação*, XII, 97-114.
- Cardona, M. (2005). A prática profissional como eixo agregador da formação. *In* L. Alonso & M. Roldão (Coord.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 111-120). Coimbra: Almedina.
- Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil – Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carolino, A. (2007). A actualidade do 1º. CEB: monodocência, coadjuvação ou pluridocência? *In* C. Leite & A. Lopes (org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 155-171). Porto: Edições ASA.
- Carvalho, A. & Ramoa, M. (2000). *Dinâmicas de formação: recentrar os sujeitos, transformar os contextos*. Lisboa: Edições ASA.

- Charréu, L. (2001). Técnica, Espaço Escolar e Criatividade no Ensino da Expressão Plástica. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 163-167). Porto: Porto Editora
- Condessa, I. (2004). *A Prática da Actividade Física nas Escolas do 1º Ciclo*. Documento policopiado apresentado no Encontro Nacional de Ciências do Desporto. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa: Lisboa.
- Condessa, I. (2008). O Jogo na Cultura Infantil: Contributos para a Mediação Sociocultural no Contexto Educativo Açoriano (em co-autoria com Fialho, A. & Andrade, R.). In A. Estrela et al. (Orgs.), CD-Row de Actas do XVI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE “Tutoria e Mediação: Novos Desafios à Investigação Educacional. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE e Universidade de Lisboa.
- Condessa, I. (2009a). A Educação Física na Infância. Aprender: a Brincar e a Praticar. In I. Condessa (Org.). *(Re)Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade* (pp.37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I. (2009b). *Realidades e Prioridades da Educação Física no 1º CEB. Um Exemplo: a Região Autónoma dos Açores*. Documento policopiado apresentado no Ciclo de Conferências em Educação Física e Lazer - IE/UM. Universidade do Minho: Braga.
- Costa, A. & Santos, E. (2005). Da formação à profissão: reflectindo sobre a profissão. In L. Alonso & M. Roldão (Coord.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 93-102). Coimbra: Almedina.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto de investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Dye, G. (2011). Atenção. In S. Feinstein. *A Aprendizagem e o Cérebro* (pp. 61-65). Lisboa: Instituto Piaget.

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Aspectos Gerais. In C. Edwards, L. Gandini & G Forman. *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 21-35). Porto Alegre: ArtMed.
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa. (org). *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferrão, A. (2001). Cantar – Espaço de prazer, arte e educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 58, 12-13.
- Ferreira, M. (2004). Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In M. Sarmiento & A. Cerisara (Org.). *Crianças e Miúdos – Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp. 55-104). Lisboa: Edições ASA.
- Ferreira, V. (2006). *Educação física – interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2000). *Educação Para Todos. O Ensino Primário. De ciclo único ao ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-84). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Galvão, C. & Freire, S. (2001). Tornar-se Professora no Ensino Superior. *Revista de Educação*, X, 75-86.
- Galvão, C. & Reis, P. (2002). Um Olhar Sobre o Conhecimento Profissional dos Professores: O Estágio de Sofia. *Revista de Educação*, XI, 165-178.
- Galvão, C. (1996). Estágio Pedagógico – Cooperação na Formação. *Revista de Educação*, VI, 71-87.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gonçalves, F. (2006a). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Guedelha, C. (2001). Aprendizagem e Criatividade. Meninos de Rua. Uma Escola Diferente. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 86-88). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). Workshop vivencial para pais e filhos – A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 41-46 .
- Jantz, R. (1999). Ensino de conceitos. In R. Arends. *Aprender a ensinar* (pp. 303-333). Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Lisboa: Edições ASA.
- Jones, S. (2011). Ambiente da Sala de Aula. In S. Feinstein. *A Aprendizagem e o Cérebro* (pp. 27-31). Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. (1999). O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 37-55). Porto Alegre: ArtMed.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2001). Monodocência – Coadjuvação. In *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação* (pp. 45-51). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Levy, T. (1994). Interdisciplinaridade e comunicação. *Revista de Educação*, IV, 13-21.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. Flores & A. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lourenço, O. (1993). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Lúcio, A. (2008). *Educação Arte e Cidadania*. Temas & Lemas.
- Madigan, J. (2011). Movimento Físico. In S. Feinstein. *A Aprendizagem e o Cérebro* (pp. 356-362). Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, O. (2007). A especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1º Ciclo do Ensino Básico. In C. Leite & A. Lopes (org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 137-154). Porto: Edições ASA.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 59-104). Porto Alegre: ArtMed.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita – Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll et al. *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-73). Porto: Edições ASA.
- Moita, M. (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Morais, D. (2009). As actividades de enriquecimento curricular – Ensino artístico... obrigatório?. *NOESIS*, 76, 22-23.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mota, G. (2003). A Formação para a Expressão Musical na Educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Contributo para um Olhar Crítico. *Educare, Apprendere*, 1, 23-37.

- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica. In I. Condessa (Org.) *(Re)Aprender a Brincar – Da Especificidade à Diversidade* (pp. 19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Nico, J. (2001). Aprendendo a Aprender se aprende o Desenvolvimento Curricular na Profissionalização em Serviço. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 53-60). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Os Professores e as Histórias de Vida. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. (2004). Entender o Outro (...) Exige mais, quando o Outro é uma Criança. Reflexões em Torno da Alteridade da Infância no Contexto da Educação Infantil. In M. Sarmiento & A. Cerisara (Org.). *Crianças e Miúdos – Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp. 181-203). Lisboa: Edições ASA.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In J. Ponte et al. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira, M. (2003). A Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular: Implicações para a Formação. *Educare, Apprendere*, 1, 39-52.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores – Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp.94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001a). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001b). Monodocência – Coadjuvação. In *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação* (pp. 53-59). Lisboa: Ministério da Educação –

- Departamento de Educação Básica.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp.166-216). Porto: Porto Editora.
- Pargana, L. (2001). Monodocência – Coadjuvação. In *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação* (pp. 69-72). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Patrício, M. (2001). Por uma Escola Centrada na Aprendizagem e Ordenada para Promover o Poder Criador do Homem. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 235-250). Porto: Porto Editora.
- Paulo, A. & Trigo-Santos, F. (1998). A Formação Inicial de Professores em Contexto de Investigação-Ação: Concepções e Práticas de Avaliação Pedagógica. *Revista de Educação*, VII, 97-113.
- Pereira, J. (2005). O trabalho colaborativo dos professores: interações, representações e práticas no contexto do projecto curricular de turma. *Arquipélago*, 6, 53-80.
- Pereira, M. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores – Os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, M. (2001). Sonha e Constrói... Com os Outros. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 169-176). Porto: Porto Editor.
- Pombo, O. (1994). Problemas e perspectivas da interdisciplinaridade. *Revista de Educação*, IV, 3-11.
- Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em

- Educação de Infância e Ensino Básico (1.º Ciclo) na Universidade de Aveiro. *GEDEI*, 4, 98-104.
- Queirós, P. (2001). O Corpo como Elemento Criador na Escola. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 177-180). Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M. (2001). Monodocência – Coadjuvação. In *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação* (pp. 61-67). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Rapazote, P. (2001). Criatividade no Meio Escolar. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 211-220). Porto: Porto Editora.
- Raposo, M. (2005). A Construção da Pessoa: Educação Artística e Competências Transversais. *Revista de Educação*, XIII, 29-50.
- Reboredo, J. (2003). *Um Cancioneiro em Estudo*. Canelas: Gailivro.
- Reis, R. (2004). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Richards, R. (2011). Desafio e Enriquecimento. In S. Feinstein. *A Aprendizagem e o Cérebro* (pp. 161-168). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rocha, L., Campos, C. & Rocha, C. (2003). Educação Física no Jardim de Infância e no 1º CEB: Características e Contextos de Formação. *Educare, Apprendere*, 1, 65-74.
- Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosário, P. & Almeida, L. (2010). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. Miranda

- & S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp.141-165). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Sá-Chaves, I. (1996). Supervisão Pedagógica e Formação de Professores: A Distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*, VI, 37-42.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. Flores & A. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática com libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org). *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. & Silva, M. (1998). Aprender a Ensinar: Dificuldades no Processo de Construção do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Disciplinar. *Revista de Educação*, VII, 81-96.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, E. (2003). A Importância da Educação Artística no Desenvolvimento Global da Criança. *Educare, Apprendere*, 1, 13-21.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre Educação I – A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. (2009). *Aprender como aventura*. *NOESIS*, 76, 5.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sebastião, L. (2001). Escola: Aprender o Passado, Inventar o Futuro. In M. Patrício, (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 225-234). Porto: Porto Editora.
- Silva, E. (2001). Representações gráficas das crianças com e sem necessidades educativas especiais. *Cadernos de Educação de Infância*, 59,14-18.
- Silva, M. (1992). *Manual de Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- Silva, M. (2003). A Integração das Expressões no Currículo. Questões suscitadas pela elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Educare, Apprendere*, 1, 75-85.
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem*

- *Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Smilkstein, R. (2011). Construtivismo. In S. Feinstein. *A Aprendizagem e o Cérebro* (pp. 130-133). Lisboa: Instituto Piaget.
- Smith, R. (2011). Suportes Visuais e Gestão da Sala de Aula. In S. Feinstein. *A Aprendizagem e o Cérebro* (pp. 520-523). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- SREC. (2011) *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direção Regional da Educação e Formação.
- Stephens, T. (2011). Behaviorismo. In S. Feinstein. *A Aprendizagem e o Cérebro* (pp. 84-88). Lisboa: Instituto Piaget.
- Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tate, M. (2011). Estilos de Aprendizagem. In S. Feinstein. *A Aprendizagem e o Cérebro* (pp. 239-243). Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, F. (2011). Da natureza da observação pedagógica: da objectividade à interpretação. In E. Machado, M. Alves & F. Gonçalves (Org.). *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 17-46). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Tileston, D. (2011). Autoeficácia. In S. Feinstein. *A Aprendizagem e o Cérebro* (pp. 65-67). Lisboa: Instituto Piaget.
- Tran-Thong (1987). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea – 1º Volume*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unicef (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Genebra: Publicação da Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de Observação na avaliação do rendimento escolar dos*

alunos. Porto: Areal Editores.

- Vieira, S. (2010). *O Subprograma Oportunidade I na Área Temática das Expressões*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade de 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores: Ponta Delgada.
- Xavier, J. (2001). As Artes Contemporâneas por um Ensino Consequente. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 203-209). Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994a). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). Os desafios que a Educação Infantil Deve Enfrentar nos Próximos Anos. In M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 11-29). Porto Alegre: ArtMed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Sites consultados:

- <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> [Acedido a 20 de abril de 2012]
- <http://www.youtube.com/watch?v=yFi1mKnvs2w> [Acedido a 20 de abril de 2012]
- http://www.youtube.com/watch?v=0pn_oTIwy4g [Acedido a 20 de abril de 2012]

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 11/2009/A, de 21 de julho. *Diário da República*, n.º 139, 1.ª Série.
- Decreto-Lei n.º 3057/2009, de 23 de janeiro. *Diário da República*, n.º 16, 2.ª Série.
- Lei de Bases do Sistema Educativo: lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República*, n.º 166, 1ª Serie.