



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

## Relatório de Estágio

### **Os Suportes de Expressão como veículos promotores de aprendizagens no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Mestranda: Joana Medeiros Rodrigues

Orientação: Prof. Doutor Adolfo Fialho

Ponta Delgada, abril de 2014

Relatório de Estágio elaborado no âmbito do  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção  
de grau de Mestre, sob a orientação científica  
do Doutor Adolfo Fialho, Professor Auxiliar  
no Departamento de Ciências da Educação  
da Universidade dos Açores.

## **Agradecimentos**

Ao chegar ao fim deste ciclo, não posso deixar de agradecer a todos os que me ajudaram a atingir a tão desejada meta...

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, pois sem eles nada disto teria sido possível. Pela vida, pelo apoio, pela educação que me deram... Obrigada!

À minha princesa Carolina, minha afilhada, pois nela fui buscar a inspiração e a força para continuar nas horas que se mostraram tão difíceis. Pelos beijinhos, pelos abraços, e até pelas travessuras... Obrigada!

Ao Pedro, meu mais que tudo, pelo facto de existir na minha vida e me ajudar a ver o mundo de forma mais colorida ... Obrigada!

À minha querida avó Aldina, pelos ensinamentos que me deu, pelo exemplo que sempre foi, e por sempre me acompanhar, brilhando todas as noites em forma de estrela, mesmo em frente à minha janela... Obrigada!

Ao meu tio Filipe, pelos serões na oficina construindo traquitanas necessárias para o estágio e pelas ideias magníficas de um homem dos sete ofícios... Obrigada!

À minha colega Bianca, por ter feito esta caminhada ao meu lado, partilhando as alegrias, dividindo as tristezas... Obrigada!

Aos meus orientadores da Universidade, Prof. Doutor Adolfo Fialho e Prof.<sup>a</sup> Doutora Raquel Dinis, e docentes cooperantes, Educadora Elisabete Bettencourt e Professora Isabel Cabral, pela orientação... Obrigada!

Às crianças com quem trabalhei neste processo de profissionalização, que me mostraram o quão é bom ensinar... Obrigada!

A Deus por me ter levado ao colo nas horas de cansaço ... Obrigada!

O meu muito obrigado a todos vós!

## Índice Geral

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>i</b>
Índice de anexos.....	<b>iv</b>
Índice de figuras.....	<b>v</b>
Índice de quadros.....	<b>vii</b>
Lista de siglas utilizadas.....	<b>vii</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>viii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>ix</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – A Formação inicial para a docência: Questões e Fundamentos</b>	
1.1. Os docentes e a sua Formação Inicial.....	<b>4</b>
1.1.1. O papel do estágio na formação inicial para a docência.....	<b>8</b>
1.2. As Práticas Educativas Supervisionadas e as suas etapas.....	<b>12</b>
1.2.1. A observação.....	<b>12</b>
1.2.2. O Projeto Formativo Individual como ferramenta orientadora da prática.....	<b>15</b>
1.2.3. As Sequências Didáticas: planificar e fundamentar.....	<b>17</b>
1.2.4. A avaliação e a reflexão.....	<b>20</b>
<b>Capítulo II - Os Suportes de Expressão como veículos promotores de Aprendizagens</b>	
2.1. O lugar das Expressões na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	<b>24</b>
2.2. O papel do educador/professor na área das Expressões.....	<b>27</b>
2.3. Os Suportes de Expressão e as Aprendizagens: que relação?.....	<b>30</b>
2.4. A importância do lúdico nas aprendizagens ditas mais “teóricas”.....	<b>32</b>
<b>Capítulo III – Práticas Educativas em contexto de Estágio: Contributo dos Suportes de Expressão para a promoção de Aprendizagens</b>	
3.1. Caracterização dos contextos de intervenção na P.E.S. I.....	<b>35</b>
3.1.1. O meio.....	<b>35</b>
3.1.2. A escola.....	<b>36</b>
3.1.3. A sala de atividades.....	<b>37</b>
3.1.4. O grupo.....	<b>38</b>

3.2. Suportes de Expressão desenvolvidos na P.E.S. I.....	39
3.2.1. Painel “Viva a Primavera!” .....	39
3.2.2. Abelha Móbil.....	45
3.3. Caracterização dos contextos de intervenção na P.E.S. II.....	49
3.3.1. O Meio.....	49
3.3.2. A Escola.....	49
3.3.3. A Sala de aula.....	50
3.3.4. A Turma.....	51
3.4. Suportes de Expressão desenvolvidos na P.E.S. II.....	53
3.4.1. Carrinho movido a elásticos.....	54
3.4.2. Preparação para a festa de Natal.....	58
<b>Capítulo IV- O lugar das Expressões nas práticas letivas diárias</b>	
4.1. Problemática e objetivos.....	65
4.2. Participantes no estudo.....	67
4.3. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados.....	69
4.3.1. Análise documental.....	69
4.3.2. O inquérito.....	70
4.3.3. A Entrevista.....	71
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados.....	74
4.4.1. A Formação na área das Expressões Artísticas.....	74
4.4.2. As Expressões Artísticas e as práticas letivas diárias.....	78
4.4.3. A Expressão Plástica na prática letiva diária.....	80
4.4.4. A Expressão Dramática na prática letiva diária.....	83
4.4.5. A Expressão Musical na prática letiva diária.....	86
4.4.6. A Expressão Motora na prática letiva diária.....	89
4.5. Sugestões e conclhos dos docentes para a exploração das Expressões Artísticas na prática letiva diária.....	92
4.6. Conclusões e Limitações do Estudo.....	95
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>99</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>101</b>

## **Índice de anexos**

**Anexo I** - Instrumentos de observação em contexto da PES I

**Anexo II** - Instrumentos de observação em contexto da PES II

**Anexo III** - Projeto Formativo Individual da PES I

**Anexo IV** - Projeto Formativo Individual da PES II

**Anexo V** - Sequência Didática, 1.<sup>a</sup> intervenção da PES I

**Anexo VI** - Sequência Didática, 2.<sup>a</sup> intervenção da PES I

**Anexo VII** - Sequência Didática, 3.<sup>a</sup> intervenção da PES I

**Anexo VIII** - Sequência Didática, 1.<sup>a</sup> intervenção da PES II

**Anexo IX** - Sequência Didática, 2.<sup>a</sup> intervenção da PES II

**Anexo X** - Sequência Didática, 3.<sup>a</sup> intervenção da PES II

**Anexo XI** - Sequência Didática, 4.<sup>a</sup> intervenção da PES II

**Anexo XII** - Sequência Didática, 5.<sup>a</sup> intervenção da PES II

**Anexo XIII** - Inquérito implementado para a realização do estudo

**Anexo XIV** - Entrevista implementada para a realização do estudo

## Índice de figuras

<b>Figura 1 - Painei "Viva a Primavera!"</b> .....	<b>p. 44</b>
a) Produto final	
b) Rasgagem	
c) Borboletas simétricas	
d) Pintura	
e) Estampagem	
f) Recorte	
<b>Figura 2 - Abelha Móbil</b> .....	<b>p. 47</b>
a) Auxíio prestado às crianças	
b) Abelhas concretizadas	
c) Dinâmica de trabalho	
d) Abelhas afixadas	
<b>Figura 3 - Carrinho movido a elásticos</b> .....	<b>p. 57</b>
a) Base dos carrinhos	
b) Dinâmica de trabalho	
c) Decoraçã dos carrinhos	
d) Colocaçã dos adereços	
e) Auxíio prestado aos alunos	
<b>Figura 4 - Festa de Natal</b> .....	<b>p. 63</b>
a) Contorno dos adereços em eva	
b) Recorte dos adereços	
c) A Estrelinha	
d) Produto Final	
<b>Figura 5 - Grau de dificuldade sentido em cada área</b> .....	<b>p. 78</b>
<b>Figura 6 - Técnicas de Expressã Plástica mais utilizadas pelos inquiridos</b> .....	<b>p. 80</b>
<b>Figura 7 - Técnicas de Expressã Plásticas mais utilizadas pelos Educadores</b> .....	<b>p. 80</b>

---

<b>Figura 8 - Técnicas de Expressão Plástica mais utilizadas pelos Professores.....</b>	<b>p. 80</b>
<b>Figura 9 - Recursos/Suportes de Expressão Dramática mais utilizados pelos inquiridos.....</b>	<b>p. 83</b>
<b>Figura 10 - Recursos/Suportes de Expressão Dramática mais utilizados pelos Educadores.....</b>	<b>p. 84</b>
<b>Figura 11 - Recursos/Suportes de Expressão Dramática mais utilizados pelos Professores.....</b>	<b>p. 84</b>
<b>Figura 12 - Instrumentos de Expressão Musical mais utilizados pelos inquiridos.....</b>	<b>p. 86</b>
<b>Figura 13 - Instrumentos de Expressão Musical mais utilizados pelos Educadores.....</b>	<b>p. 86</b>
<b>Figura 14 - Instrumentos de Expressão Musical mais utilizados pelos Professores.....</b>	<b>p. 86</b>
<b>Figura 15 - Materiais de Expressão Motora mais utilizados pelos inquiridos.....</b>	<b>p. 89</b>
<b>Figura 16 - Materiais de Expressão Motora mais utilizados pelos Educadores.....</b>	<b>p. 89</b>
<b>Figura 17 - Materiais de Expressão Motora mais utilizados pelos Professores.....</b>	<b>p. 89</b>

## Índice de quadros

<b>Quadro 1 -</b> Intervenções Pedagógicas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar... <b>p. 39</b>
<b>Quadro 2 -</b> Intervenções Pedagógicas em contexto de estágio no 1.º Ciclo do E.B..... <b>p. 53</b>
<b>Quadro 3 -</b> Identificação dos inquiridos no que respeita à sua experiência de trabalho..... <b>p. 67</b>
<b>Quadro 4 -</b> Formação na área das Expressões Artísticas..... <b>p. 74</b>
<b>Quadro 5 -</b> Formação Contínua..... <b>p. 75</b>
<b>Quadro 6 –</b> Monodocência..... <b>p. 77</b>

## Lista de siglas utilizadas

**PEE** - Projeto Educativo de Escola

**PCE** - Projeto Curricular de Escola

**PCG/T** - Projeto Curricular de Grupo/Turma

**PAA** - Plano Anual de Atividades

**CREB** - Referencial Curricular para a Educação Básica

**OCPEB** - Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**PES I** - Prática Educativa Supervisionada I

**PES II** - Prática Educativa Supervisionada II

**PFI** - Projeto Formativo Individual

## Resumo

O presente Relatório de Estágio é um documento que está previsto na lei, surge no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado no Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores.

Este trabalho terá a sua incidência nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I (referente ao estágio do Pré-Escolar) e Prática Educativa Supervisionada II (referente ao estágio do 1.º Ciclo), numa perspetiva reflexiva das mesmas. Irá refletir o percurso formativo vivenciado nas unidades curriculares em questão, contrapondo-o com a revisão de literatura feita na área.

Numa fase posterior, haverá espaço para uma abordagem a questões relativas ao tema integrador de todo o trabalho – Os Suportes de Expressão. Paralelamente à exploração deste tema, faremos o aprofundamento do conhecimento do mesmo e ainda uma referência aos contributos que estes podem trazer ao processo de aprendizagem das crianças.

O estudo empírico, realizado transversalmente a todo o processo de conceção do presente documento, confirmou que a utilização de suportes de expressão, quando bem selecionados, promovem uma maior motivação para o processo de aprendizagem, por parte dos alunos.

Pudemos ainda comprovar que os suportes de expressão têm alto valor pedagógico na medida em que são instrumentos de desconstrução da complexidade com que muitos assuntos mais teóricos são vistos pelos alunos, tornando estes mesmos assuntos mais acessíveis e, consequentemente, de mais fácil compreensão

Porém, é imprescindível que os educadores/professores estejam abertos à implementação de tarefas de natureza mais lúdica em contexto da sua lecionação, adequando-as ao grupo com quem trabalham.

Em suma, apenas há que acrescentar que toda a elaboração deste trabalho foi sempre feita de espírito aberto, atitude imprescindível à construção de uma boa aprendizagem profissional. Aprofundou-se conhecimentos e competências inerentes à profissão docente e refletiu-se sobre a importância e a seleção dos suportes de expressão, ferramentas potencializadores de múltiplas aprendizagens.

## Abstract

This Traineeship Report is a document that is required by law as part of the Master's Degree in Preschool Education and First Cycle of Basic Education, taught in the Department of Educational Sciences of the University of the Azores.

This work will focus on the curricular units of Supervised Educational Practice I (concerning the Preschool traineeship) and Supervised Educational Practice II (related to the Stage First. Cycle traineeship), in a reflective perspective. It will reflect the training pathway acquired in the course units concerned, in contrast with the literature revision done in the area.

At a further stage, there will be space for an approach to issues concerning the integral theme of the whole work – Expression Means. Inherent in this theme we will deepen its knowledge and even a reference to the contributions it can give to children's learning process.

The empirical study, conducted across the entire design process of this document, has confirmed that the use of expression means, when well-chosen, promotes a greater motivation to the process of learning by the students.

We could also confirm that the expressions means have high educational value since they are tools to deconstruct the complexity with which many more theoretical subjects are seen by students, making these subjects more accessible and therefore more easily understood

However, it is imperative that educators / teachers are open to implementing tasks of a more playful nature in the context of their teaching, suiting them the group they work with.

In short, it must only be added that all this work was done with an open mind, an essential attitude to building a good professional apprenticeship. We deepened knowledge and skills inherent in the profession of educator / teacher and reflected on the importance and selection of expression means, as augmenting learning tools.

«Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.»

Augusto Cury

# INTRODUÇÃO



## Introdução

O presente relatório é apresentado com vista à obtenção do grau de mestre que, conforme definido no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, habilita-nos para a lecionação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O conteúdo deste relatório remete-nos para as práticas pedagógicas, implementadas em contexto de estágio, no âmbito da Educação Pré-Escolar, na unidade curricular de Prática Supervisionada I (PES I), e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Prática Supervisionada II (PES II), decorridos nos anos letivos de 2012/2013 e de 2013/2014, respetivamente. Neste documento há oportunidade para refletir o trabalho desenvolvido em contexto das unidades curriculares em causa.

Nos estágios pedagógicos tentou-se promover atividades adequadas aos grupos de trabalho e articuladas com os temas de lecionação, tendo sempre por base a observação e a planificação. Num período posterior, procedia-se à avaliação e à reflexão, detetando falhas e estabelecendo metas de combate às mesmas, para as práticas educativas vindouras.

Todo o processo inerente à prática remete-nos para a tomada de decisões, quer antes da implementação, quer depois. Estas devem ser sempre pensadas e repensadas com o intuito de promover dinâmicas de sala de aula capazes de integrar todo o grupo e de lhes proporcionar diversas estratégias, para que todos, com diferentes características e especificidades, sejam capazes de atingir as metas que se estabeleceram.

Assim sendo, e visto a área das Expressões ser uma área de grande interesse para as crianças, muitas foram as atividades ligadas a esta área desenvolvidas na prática. Estas atividades desenvolveram-se sempre sob pressupostos já definidos aquando da elaboração do Projeto de Relatório de Estágio.

Estes pressupostos traduzem-se nos objetivos de estudo inerentes à elaboração deste trabalho, que foram:

- Alertar para a importância pedagógica das Expressões Artísticas, no contexto da prática letiva diária;
- Perceber as potencialidades práticas das várias áreas de Expressão no contexto educacional;
- Criar condições favoráveis à implementação de atividades ligadas às diferentes áreas de Expressão;
- Utilizar os suportes de expressão como veículos promotores de aprendizagens e comportamentos;

- Desenvolver a Expressão e a Comunicação, através de linguagens múltiplas, como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Enfatizar a facilidade e simplicidade de exploração dos Suportes de Expressão, em benefício de questões ecológicas/ambientais e da conjuntura económica atual.

No que diz respeito à estrutura do relatório este está dividido em quatro capítulos principais.

O primeiro diz respeito à formação inicial para a docência destacando a fase do estágio e, ainda neste mesmo capítulo, explana-se as dinâmicas vivenciadas no estágio em questão.

O segundo foca o tema integrador de todo o documento: Os Suportes de Expressão. Dentro deste tema abordaremos o lugar das Expressões na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; a importância do lúdico nas aprendizagens ditas mais “teóricas”, a relação entre os Suportes de Expressão e as Aprendizagens e o papel do educador/professor aquando da exploração de atividades desta natureza.

O terceiro capítulo visa apresentar as práticas educativas implementadas em contexto de estágio, dando realce ao contributo dos Suportes de Expressão implementados em contexto de estágio que promoveram aprendizagens. Visto falar das práticas educativas, caracterizaremos o meio, a escola e a sala onde se desenvolveu os estágios, quer ao nível da PES I (estágio no Pré-Escolar), quer ao nível da PES II (estágio no 1.º Ciclo).

Por último, surge o quarto capítulo onde se apresentará o estudo empírico desenvolvido ao longo do estágio (recolha de dados) e de toda a concretização do presente relatório (tratamento dos dados recolhidos). Este teve o intuito de comprovar que brincando também se aprende, e até por vezes aprende-se mais e melhor. Também teve como propósito fazer o levantamento do que realmente se passa em algumas escolas da região no que concerne a atividades da área das Expressões, nomeadamente verificar se estas são efetivamente implementadas e de que forma é feita tal implementação

# CAPÍTULO I

---

## A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA: QUESTÕES E FUNDAMENTOS

### 1.1. Os Docentes e a sua Formação Inicial

#### 1.1.1. O papel do estágio na formação inicial para a docência

### 1.2. As Práticas Educativas Supervisionadas e as suas etapas

#### 1.2.1. A observação

#### 1.2.2. O Projeto Formativo Individual como ferramenta orientadora da prática

#### 1.2.3. As Sequências Didáticas: planificar e fundamentar

#### 1.2.4. A avaliação e a reflexão

Neste capítulo, pretende-se fazer um levantamento dos aspetos inerentes à formação inicial de educadores e professores, focando a etapa do estágio por ser a primeira fase de contacto com as competências essenciais à profissão docente. Posto isto, far-se-á uma breve descrição dos aspetos e procedimentos de formação vivenciados aquando do estágio.

---

## 1.1. Os Docentes e a sua formação inicial

A formação inicial de educadores/professores e a própria prática docente têm sido questões muito debatidas tendo, consoante diversos autores, características e especificidades diferentes. Isto remete-nos para a reflexão sobre o que é ser professor, visto ser uma profissão que sofreu várias alterações com o tempo e com as políticas que se vive.

A Lei de Bases do Sistema Educativo apresenta-nos um quadro que nos remete para a questão de como deve ser feita a formação de professores. Nesta formação, haverá aspetos comuns a qualquer nível de ensino e outros que serão distintos tendo em conta a faixa etária e a área de lecionação.

A formação dos professores tem de ter uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística. A atividade de um educador tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social.

Se nos debruçarmos sobre o papel de um professor de 1.º Ciclo, e visto ser um único professor a ensinar diversas áreas do saber, é imprescindível que no processo de formação deste se dê oportunidade de adquirir conhecimentos em outras áreas do saber para além das da sua especialidade.

Subjacente a toda esta multiplicidade de saberes está a didática específica das áreas disciplinares do professor. A didática, entendida como a forma de tratar pedagogicamente determinado conteúdo disciplinar, engloba os objetivos da aprendizagem e a construção do saber pelos alunos e proporciona modos de ensino ao professor.

Só o mútuo entendimento entre os diversos intervenientes do processo educativo fará com que se conheça novas e melhores práticas profissionais e de formação com vista à mobilização e integração dos conhecimentos e problemáticas, proporcionando o desenvolvimento das capacidades profissionais.

Aliás, um bom professor é aquele que na sua prática integra o seu saber académico, prático e transversal. A presença de um formador com estas características junto dos alunos proporciona-lhes um melhor entendimento relacional e cognitivo na transmissão dos saberes.

A prática docente é uma profissão que implica interações com os alunos e não só, interações também com os pais e com todos os intervenientes da vida escolar e da comunidade escolar. Por isso um professor deve ter competências comunicativas, nomeadamente a vocação para a linguagem didática.

Todos estes aspetos levarão o docente a ser visto como um ser que cumpre os requisitos necessários, apresentando ter profissionalismo na sua prática. O conceito de profissionalismo é entendido como “o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado” (Sarmiento, 1994, p. 38).

Assim, cabe-nos dizer que uma boa prática pedagógica derivará, não só de uma boa formação académica, mas também do processo de consciencialização e integração da competência e da experiência profissional. Com isto não se afirma que a prática pedagógica não deve ser dissociada do processo de formação adquirido nas universidades ou nos institutos superiores de educação.

Antes pelo contrário, a prática deve ser integrada no curso com o intuito de proporcionar momentos de aplicação dos saberes anteriormente aprendidos e colocando o formando em contacto com o mundo das escolas, tendo assim a oportunidade de aplicar estes mesmos conhecimentos.

Contudo, há muitos aspetos da representação profissional que só se podem alcançar com a prática. Se uma formação inicial de professores for curta, a preparação que se pretende que dê resposta às necessidades que hoje se exigem torna-se diminuta. Por outro lado, uma formação inicial longa implica custos elevados para a sociedade e, para o formando, não proporciona relevâncias ao nível da sua formação.

Deste modo, apenas se deverá reformular o sistema de formação criando mecanismos ajustados ao início da carreira, da formação contínua e da formação especializada de professores.

No que concerne ao âmbito científico, também não se pode deixar de referir a importância da constante investigação em questões da atualidade. Isto é, um professor não se pode acomodar com o conhecimento que adquire na sua formação pois a sociedade e a própria escola encontra-se em permanente mudança e qualquer indivíduo sofre alterações com isto.

Além do mais, os sistemas educativos renovam-se e alteram-se em conformidade com os sistemas políticos, que cada vez mais se têm mostrado mais inconstantes.

Um professor é um profissional com dupla especialização: em conhecimentos científicos e em conhecimentos educacionais. Como anteriormente referido, a formação de um professor deve ser constante, isto é, pretende-se que seja contínua, e o mesmo se passa no que concerne a estas áreas de especialização.

O saber profissional dos professores é um saber que é também um saber-fazer e este apenas terá a ganhar quando se fundir com o senso comum profissional. Assim, “o saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teórico-práticos no domínio das ciências da educação” (Sarmiento, 1994, p. 56).

Sobre a formação contínua diremos que a análise reflexiva sobre as práticas é, também, um aspeto fulcral deste tipo de formação. Contudo, não podemos reduzi-la a atitudes individuais do formando e das necessidades educativas que têm, é necessário que as entidades de formação tenham processos educativos propícios a este tão desejado método de formação.

A formação contínua deve ser relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, na medida em que melhorará as práticas educativas e, conseqüentemente, melhorará o sistema educativo.

A este respeito, Nóvoa (1992) esclarece que “a formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com conseqüências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores” (p. 67).

A complexidade do papel de um professor e as tarefas que tem que cumprir, destacando o dever de formar bem os cidadãos de amanhã, não se compatibilizam com a ideia do senso comum que diz ser fácil educar crianças de faixa etária tão reduzida, quer em contexto Pré-Escolar, quer em contexto de 1.º Ciclo.

É nesta fase de formação da vida das crianças que se ensinam hábitos de observação, de questionamento, de trabalho, de motivação e interesse, fulcrais para a vida futura e adulta independentemente da área profissional na qual os alunos pretendam envergar, até porque numa faixa etária de 1.º Ciclo é quase nula a ideia que têm sobre o que pretendem ser ou em que área pretendem envergar aquando do avanço das suas vidas académicas.

O relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI aconselha aos ministérios de educação que deem “especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica” pois “se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as

quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas” (Delors *et al.* 1996, p. 136).

Com o evoluir da educação e dos programas educativos, a educação Pré-Escolar é cada vez mais entendida como o início de toda a educação escolar e, por esta razão, convencionou-se que a formação na área deveria ter aspetos semelhantes com a formação de um professor do 1.º Ciclo. Esta semelhança de formação faz com que, gradualmente, os educadores comecem a ser vistos com outros olhos e não como profissionais de menor importância educativa.

A educação Pré-Escolar assume-se cada vez mais com grande intenção educativa ao nível de capacidades e potencialidades das crianças, das quais destacamos a afetividade, a moralidade, o respeito pelas diferenças, entre outros.

### 1.1.1. O papel do estágio na formação inicial para a docência

O estágio supervisionado é uma das fases da formação inicial de professores que propicia ao formando a prática profissional que é relevante para que este se torne num bom profissional.

Esta prática é o primeiro contato que os estagiários têm com a profissão de futuro. Deparam-se com a realidade das escolas, com outros professores - futuros colegas de profissão, auxiliares, alunos, e é através disto que começam a perspetivar as suas futuras práticas pedagógicas.

Neste contexto, Tardif (2002) apresenta três concepções de prática. A primeira, em que considera a prática como arte; a segunda, como técnica; e a terceira, a qual tomaremos como certa, que considera a prática educativa como um processo de interação que privilegia o desenvolvimento de uma consciência social, visto que os professores/educadores, na sua prática, não trabalham com coisas e nem objetos, mas sim com seres já dotados de conhecimentos.

Ao tratar da prática no processo de formação inicial de professores, Canário (2001) evidencia a importância da prática pedagógica durante o curso, por via dos estágios, que estabelecem a “articulação entre a formação e o exercício do trabalho (que) constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores” (Canário, 2001, p. 32), pois, por muito tempo, a teoria esteve desarticulada da prática, o que levou a que se visse o estágio como uma atividade isolada, e por isso eram vistos como uma atividade que não era de carácter de profissionalização.

Neste sentido, os estágios têm como objetivo proporcionar, como anota Canário (2001):

a construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência (p. 35).

Desta forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o formando possa perceber os desafios da carreira em que irá ingressar apresenta, refletindo sobre a profissão que terá e perspetivando-a de forma a integrar vivências da ordem do saber fazer.

Para tal, nada melhor do que colocar os formandos em contato direto com a realidade profissional que os espera. Devem ser inseridos no meio escolar e mais especificamente dentro das salas de aula para que desenvolvam ritmos de trabalho adequados às necessidades que a profissão de professor exige.

Na perspectiva de Almeida (1994), a sala de aula

caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, e é desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitem compreender e direcionar uma ação consciente que procura superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um “fazer” e de um “saber fazer” adequados ao momento que vive a escola atual (p. 39).

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 34) “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática”, isto é, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (*ibidem*, p. 37).

Os docentes têm uma preocupação acrescida nos processos de estágios pois “enviam” formandos para o ativo e estes não podem de forma alguma falhar, pois terão à sua frente crianças em formação, com as suas características e especificidades mas que, de uma forma geral, por serem crianças, são sempre muito perspicazes e se não sentirem que o professor tem segurança nos conteúdos que transmite, ficarão sempre muito reticentes à aprendizagem, podendo nunca assimilar os conteúdos que o formando lhes faculta.

Ghedin *et al.* (2008), a respeito da atitude que o formando deve ter no estágio, destacada a necessidade de desenvolver:

no conjunto de condições metodológicas básicas para se ter um “atitude investigativa” sobre a prática educativa, foi possível identificar quatro que parecem responder às necessidades iniciais dos estagiários, independentemente dos contextos que se inserem. São elas: a observação fenomenológica, o registro das situações, a superação da visão fragmentada dos problemas da escola e a auto-perceção como educador (p. 70).

A este propósito, também Alarcão (1996) lembra que o estágio é tão importante como outros conteúdos curriculares que se lecionam ao longo do curso de formação. O estágio traz benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o futuro professor. Contudo, ainda não se dá o devido valor à prática ao longo do processo de formação do professor.

O estágio supervisionado, segundo Gomes (2009), é assim visto como a atividade de aproximação com o campo profissional, por tratar-se de uma forma de inserção do mundo do trabalho e na área específica de atuação, de possibilidades de conexão entre teoria estudada e a prática observada nas instituições que acolhem as estagiárias, configurando-se, assim, como um passo importante na construção das identidades profissionais (p. 67).

Assim, os docentes que supervisionarão os estágios, têm sempre trabalho de “bastidores” pois dão encaminhamento aos estagiários a fim de os orientar no processo de planificação das aulas e, conseqüentemente, executarem aulas com potencial pedagógico e de interesse para os alunos aplicando, sempre que possível e sempre que se justifique, atividades o mais lúdicas possíveis, tendo sempre em conta as características da turma em geral e de cada criança em particular.

Nesta ordem de ideias, há que referir o que se entende por planificação e Ostetto (2000) diz-nos que é a “atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” (p. 177).

Para conseguir tal propósito, o estagiário tem o dever de refletir. Numa fase inicial, deve refletir sobre as características do seu grupo de trabalho, como auxílio à sua planificação e, numa fase posterior, deve refletir sobre as suas próprias práticas, a fim de estabelecer estratégias para as alterar e/ou melhorar.

A este respeito, Gómez (1998) considera a reflexividade como

a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também a próprias intenções e o próprio processo de conhecer (p. 29).

Assim, o trabalho pedagógico não é diferente. Este torna-se cada vez melhor quando refletido e a própria formação docente faz-se “pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional” (Lima, 2001, p. 58).

Deste modo, o formando, ao pensar a sua função pedagógica deve, conforme aconselha Arroyo (2000), reformular as suas práticas a partir de uma reflexão sobre as

escolhas feitas, as ações desenvolvidas, os conteúdos trabalhados e as avaliações realizadas. E, a partir daí, estabelecer novas metodologias que favoreçam a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula.

Dito de outra forma, os intervenientes nos estágios (orientadores e formandos) devem ter um papel decisivo na tomada de decisões, devem discutir, argumentar e refletir, acerca das atividades num clima de construção de experiências significativas, quer para o estagiário, quer para os alunos.

Nas palavras de Pimenta e Lima (2004) “é preciso que os professores orientadores de estágios procedam no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (p. 45).

Também Barreiro e Gebran (2006), complementa esta ideia dizendo-nos que “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente” (p. 22).

Em suma, podemos concluir que tanto o aprender a profissão docente, como o dar continuidade à formação durante a vida, são elementos imprescindíveis para que se seja um bom profissional, pois deste modo verifica-se uma ligação harmónica entre a teoria e a prática.

## 1.2. As Práticas Educativas Supervisionadas e as suas etapas

Neste ponto refletir-se-á sobre as várias etapas que se percorreu ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas. Focaremos a observação, a construção/elaboração do Projeto Formativo Individual, e das Sequências didáticas. Nestas últimas, faremos referência à tarefa de planificar e à avaliação/reflexão que estiveram sempre na base da sua construção.

---

### 1.2.1. A Observação

Quando o estagiário chega à escola, depara-se com a turma mas não inicia logo as suas intervenções, inicia sim um processo de observação.

Segundo Vieira (1993) “observar é interpretar e como todo acto interpretativo, a observação reflecte a subjectividade do sujeito que observa” (p. 38). A observação apenas descreve o que acontece, não emite juízos de valor.

A observação desenvolve-se com o intuito de iniciar o processo de conhecimento do grupo em contextos diversos: comportamentos, dinâmicas de sala de aula, participação, dificuldades, interesses, potencialidades, etc.

Nesta ordem de ideias, surge outra definição de observação, entendida por Morissette e Gingras (1994) como “a técnica mais importante para apreciar a evolução da aprendizagem dum atitude, de um comportamento ou de um desempenho” (p. 226).

Tudo isto é necessário pois para o professor poder “intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26).

Para atingirmos tais propósitos, prepara-se instrumentos de observação e/ou de recolha de dados, que são preenchidos na sala de aula aquando das observações. Estes mesmos instrumentos, numa fase posterior, poderão servir, quando reformulados e/ou adaptados, de instrumentos de avaliação.

Assim, os instrumentos devem traduzir informações fiáveis e objetivas sobre a situação pedagógica vivida por cada aluno, de modo a que o professor, ao lê-los, consiga desde logo perspetivar a sua prática, para combater as visíveis dificuldades e/ou reforçar as potencialidades dos seus alunos.

A este respeito, Silva (1999) adianta-nos ainda que o observador “deva recorrer à observação naturalista, para compreender a globalidade do fenómeno a observar, deverá criar instrumentos que lhe permitam sistematizar as observações e replicar a informação” (pp. 168-169).

No caso específico dos estágios, desenvolvidos em contexto das unidades curriculares de PES I (ver Anexo I) e PES II (ver Anexo II), estes instrumentos foram essencialmente grelhas de observação.

Segundo Postic (1979), as grelhas de observação são consideradas importantes instrumentos de análise e controlo tendo por base os nossos objetivos.

Já para Estrela (1994), as grelhas de observação “constituem um meio de “feedback” objectivo, que não exige meios dispendiosos de registo como o “videotape”, requer a presença de observadores treinados. Poderão facilitar ao professor a tomada de consciência de si próprio em situação real” (p. 57).

Uma das características de um bom observador é proceder a uma avaliação adequada e objetiva do que observa e, posteriormente, realizar uma interpretação igualmente adequada e objetiva dos resultados encontrados, conseguindo assim perspetivar a prática vindoura de forma cada vez mais adequada ao grupo, em geral, e a cada criança/aluno em particular, procurando a integração de todos independentemente das especificidades de cada um.

Assim, a observação “traduz-se na descrição exaustiva e objectiva da situação e dos comportamentos evidenciados pelos indivíduos em estudo e na inferenciação das relações possíveis entre esses dois elementos” (Simão, 2002, p. 242).

Deste modo, entendemos a observação como uma fase de máxima importância antes de se partir para o processo de ensino. Pois, tal como defende Damião (1996) refere, a “(...) estratégia de observação do desenvolvimento dos alunos permite orientar a construção dos planos e a interacção” (p. 69).

Paralelamente a tudo isto, e ainda aquando do processo de observação, o estagiário tem acesso a diversos documentos institucionais, nomeadamente, Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCG/T), Plano Anual de Atividades (PAA), e ainda os processos individuais das crianças/alunos. Todos esses documentos surgiram como instrumentos imprescindíveis ao conhecimento, não só dos alunos, mas de toda a dinâmica de escola.

Porém, a principal preocupação foi registar a sequência de tarefas e atividades adotada pelos cooperantes a fim de dar continuidade aos trabalhos que fazem.

Denote-se que só através da observação/reflexão é possível promover um ensino promotor de aprendizagens significativas e o educador/professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, promovendo a tão desejada significatividade junto dos seus alunos, terá de saber primeiramente observar e posteriormente refletir.

É nos momentos de reflexão que o estagiário declara os seus pontos de vista relativamente a questões curriculares e analisa a adequação das práticas que implementa às características pessoais dos alunos e às características gerais do grupo/turma e da escola.

Neste sentido, o orientador deverá aconselhar o seu orientando a analisar as diferentes componentes da sua planificação, alertando para a sua articulação com a realidade com a qual lidará, fazendo-o refletir sobre a sua relação com os alunos e levando-o a prever determinadas problemas e questões que se preveem à partida, preparando-se assim para dar resposta aos mesmos ou até mesmo para os evitar.

Em contexto de prática educativa existe uma extrema necessidade de observar o grupo/turma onde se irá estagiar, para que só depois se passe ao processo de planificação da ação pedagógica e, ao cumprir esta ordem de tarefas, este processo avista-se cada vez mais adequado ao grupo.

Importa referir que a observação é um processo contínuo, pois, no contexto em questão, é de máxima importância que o educador/professor possua um grande conhecimento de cada uma das suas crianças/alunos ao nível individual e ao nível do ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Contudo, a fase de observação não se restringe apenas à fase inicial do estágio. A observação decorre durante todo o estágio para que o conhecimento do grupo seja cada vez maior e até mesmo para proceder à avaliação, que no caso específico dos estágios desenvolvidos, foi feita essencialmente com base na observação direta.

Falamos aqui de observação direta que, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1992), é aquela em que “o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (p. 165), captando “os comportamentos no momento em que eles se produzem” (p. 197).

Lüdke e André (1986) acrescentam que a observação direta “é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenómeno” (p. 26).

### **1.2.2. O Projeto Formativo Individual como ferramenta orientadora da prática**

O Projeto Formativo Individual (PFI) surgiu na unidade curricular de PES I (ver Anexo III) e na de PES II (ver Anexo IV), sempre após o período de observação e foi o primeiro documento onde se começou a explicar a intenção da nossa ação. Isto é, serviu de ponto de partida para a ação a desenvolver.

Mas, antes de mais, convém esclarecer o conceito de projeto. Barbier (1993) define projeto como “a combinação dos meios que permitem atingir o objectivo final fixado. É utilizado como sinónimo de processo a utilizar, de processo a pôr em prática, de acção a desenvolver, de sequência de actividades a realizar” (p. 57).

Assim sendo, a elaboração de um projeto, tem como encargo “prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento” (Serrano, 2008, p. 16). A este propósito, Serrano (2008) acrescenta ainda que o projeto deverá conter:

- a) uma descrição do que se quer alcançar, indicando com precisão a finalidade do mesmo;
- b) uma adaptação do projeto às características do meio e às pessoas que o vão levar a cabo;
- c) os dados e as informações técnicas para o melhor desenvolvimento do projeto, assim como instrumentos de recolha de dados;
- d) os recursos mínimos imprescindíveis para a sua aplicação;
- e) uma calendarização precisa para o desenvolvimento do projeto (p. 16).

O Projeto Formativo ilustrou um plano de intencionalidade pedagógica e, como o próprio nome indica, foi elaborado por cada formando individualmente.

Também foi neste documento que se procedeu à caracterização do meio, da escola, da sala e do grupo/turma; à definição de modelos e de estratégias a recorrer na ação; à calendarização das intervenções, bem como aos temas a abordar ao longo dos diferentes dias; e fez-se referência às formas de avaliação, quer das crianças/alunos quer da própria prática pedagógica.

Neste documento explicou-se ainda uma situação-problema identificada no grupo ou na turma de estágio.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002), uma situação-problema

é uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. E essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, dá-se ao vencer o obstáculo na realização da tarefa (p. 115).

Aquando da realização deste documento, fez-se a mobilização das características, potencialidades e limitações dos núcleos de estágio, já explanando-as em atividades de integração de todos e com potencial de promoção de aprendizagens.

Contudo, e como anteriormente referido, o referido documento apenas apresenta um plano de intenção de ação, isto é, o estagiário nunca se deve centrar exclusivamente ao que pretendia fazer aquando da elaboração do Projeto Formativo. Sempre que surjam modificações na turma, o projeto e as atividades nele explanadas poderão ser modificadas desde que isso aconteça sempre em prol do real interesse do grupo/turma.

Também Guislain (1994), debruçou-se sobre este assunto e diz-nos que um projeto educativo pode “sofrer adaptações, mudanças ao longo de toda a acção cujo desenvolvimento é impossível de prever a cem por cento” (p. 10).

Contudo, é importante que se encontre um meio-termo. Se por um lado o projeto é “um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia elementos necessários para conseguir alcançar os objetivos desejáveis” (Serrano, 2008, p. 16), por outro lado, temos que ter em conta que o projeto também explana “uma intervenção direcionada para a concretização de um conjunto de objetivos e para o qual foram afectados meios” (Capucha, 2008, p. 57).

Deste modo, em jeito de síntese, afirmamos que o Projeto Formativo foi um instrumento de alto potencial norteador pelo facto de nele termos que pensar, embora a longo prazo, as práticas a implementar. Para tal, foi necessário muito empenho e rigor na mobilização das características da turma para a planificação, estabelecendo estratégias para a implementação das mesmas e definindo, apesar de globalmente, as diferentes modalidades de avaliação.

### 1.2.3. As Sequências Didáticas: planificar e fundamentar

As Sequências Didáticas surgiram na unidade curricular de PES I (ver Anexos V, VI e VII) e de PES II (ver Anexos VIII, IX, X, XI e XII) antes de todas as intervenções pedagógicas e tiveram, essencialmente, o intuito de planificar e fundamentar a lecionação e as atividades a desenvolver durante o período de intervenção a que determinada sequência dizia respeito.

Os procedimentos de planificação acompanham as fases pré, inter e pós-ativa. Para Tochon (citado por Damião, 1996) “a planificação não só procede a interação como também acontece no seu decurso, em função da avaliação que continuamente o professor faz da situação” (p. 32).

Nesta ordem de ideias, a planificação é importante, porque funciona como um fio condutor para o educador/professor, mas que não deve ser rígida, deve sim ser flexível, pois é uma previsão do que se pretende fazer, tendo em conta as atividades, os recursos didáticos e, essencialmente, as competências que se pretende que os alunos alcancem.

Assim, a Sequência Didática assume-se como um documento norteador da ação e não como um documento que tem de ser cumprido na totalidade. Sempre que o professor sinta necessidade de alterar a planificação, desde que seja sempre em prol da turma e das aprendizagens que promove, deve fazê-lo justificando devidamente as alterações que faz.

Perante todo o discurso que se tem vindo a ter, surge a seguinte questão: Mas o que é planificar? O que é a planificação?

Diversos autores debruçaram-se sobre este assunto e apresentam definições diferentes mas ao mesmo tempo semelhantes, que nos levam sempre ao mesmo significado.

Para Zabalza (1992), a planificação engloba um conjunto de “conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar” (p. 48). Esta é encarada como um apoio ao docente na justificação das suas decisões, na previsão do processo a seguir, concretizando-se assim numa estratégia onde estão inseridos os conteúdos e as atividades a efetuar bem como a avaliação de todo o processo.

Já para Arends (1995) a “planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor”, defendendo que “a planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados” (p. 44).

Para a realização do referido documento mobilizou-se os conhecimentos adquiridos aquando da observação e ainda explanou-se a forma de avaliação que se faria após a

lecionação. Neste sentido, de início procedeu-se à observação, mobilizou-se os conhecimentos adquiridos nesta etapa para conceber a sequência e nesta explanou-se as formas de avaliação. No final da intervenção fez-se a avaliação e nesta já se referiam estratégias para a prática futura.

A tarefa de planificar, tal como a de observar, assume-se cada vez mais como tarefa essencial à base da construção de um bom educador/professor.

É importante que se mobilize a observação para a construção das Sequências Didáticas, pois tal “como a observação/avaliação, a planificação é uma competência inerente ao profissional de educação” que carece especial atenção e reflexão (Dias, 2009, p. 29).

Segundo Vilar (1998) o professor deve planificar experiências de aprendizagem tendo por base as características da turma, nomeadamente, as capacidades e limitações, quer individuais, quer coletivas dos alunos, adaptando, deste modo, a sua ação educativa a estas mesmas características.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) – Competências Essenciais:

cabe ao professor/educador organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento de competências que integrem o saber, o saber-fazer e o saber-ser e, assim, assegurar e garantir a qualidade das aprendizagens de todos os alunos (p. 84).

As Sequências Didáticas cumpriram sempre a mesma estrutura: a introdução (traduzindo a situação atual da turma); a justificação/fundamentação das opções tomadas; a grelha de sequência didática (planificação esquemática); a descrição das atividades; e, por último, a avaliação (indicando a forma de avaliação dos alunos aquando da intervenção).

Na primeira parte, na introdução, explanou-se as características da turma já mobilizando as mesmas para as necessidades que tinham nas aprendizagens e, conseqüentemente, nos métodos e atividades a utilizar.

A justificação/fundamentação das opções tomadas, teve por base a revisão de literatura e com esta partiu-se para a clarificação do porquê da utilização dos métodos, das estratégias, das atividades e dos materiais.

Já a grelha de sequência didática, ao contrário das restantes partes do documento e tal como o próprio nome indica, é uma grelha onde a planificação é apresentada através de um esquema. Nesta mesma grelha apresentou-se diversos aspetos inerentes à prática: as

competências a desenvolver; as temáticas e os conteúdos a lecionar; os descritores de desempenho que se pretendeu avaliar; as experiências de aprendizagem (atividades); os recursos e os materiais necessários à implementação das mesmas atividades; a forma de avaliação e o tempo em que cada atividade se desenvolveria.

Seguia-se a descrição das atividades e nesta descrevia-se detalhadamente toda a ação pedagógica. Referia-se a articulação das diferentes áreas do saber na mesma atividade, previa reações das crianças/alunos, as dificuldades dos mesmos e as estratégias a desenvolver para as superar, e para tal estrutura-se muito bem todos estes momentos de interação professor-aluno; aluno-professor; e até mesmo aluno-aluno.

Ainda neste documento houve espaço para traduzir as formas de avaliação inerentes a cada prática educativa implementada que assentou essencialmente na observação direta. Por fim, em anexo, surgiam as listas de verificação inerentes à avaliação, contemplando os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem em causa.

Em suma, pode-se dizer que as Sequências Didáticas foram documentos que explanaram as decisões tomadas para definir a prática, visando compreender as crianças/alunos como o ponto de partida para todo o processo de ensino-aprendizagem e como sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, tentando promover experiências de aprendizagens significativas e diversificadas.

Realmente, o que se tenta diversificar são as atividades e as estratégias de implementação das mesmas, pois, tal como nos aponta Abrantes *et al.* (2002):

diversificar e diferenciar os processos de ensino-aprendizagem (metodologias, interação pedagógica, formas de agrupamento, organização do espaço e do tempo, materiais...) é o caminho imprescindível para poder promover o desenvolvimento de competências, o que requer também diversificar os contextos e formas de avaliação (p. 23).

Esta profunda preocupação em pensar e repensar as experiências de aprendizagens, para além de indicar que o educador/professor é efetivamente conhecedor dos métodos do bom ensino, traduz-se na preocupação de educar crianças/alunos com um vasto leque de conhecimentos, quer de si, quer dos outros e do meio em que está inserido.

A este respeito, Roldão (1999) diz-nos que “o próprio ato de educar crianças pressupõe, na verdade, o objetivo de expandir os seus horizontes, para alargar e aprofundar as

suas experiências, conhecimentos e compreensão do mundo, de si próprios e das suas relações com os outros” (p. 29).

#### **1.2.4. A avaliação e a reflexão**

A avaliação e a reflexão surgem neste trabalho como conceitos intrínsecos, pois partilhamos a ideia de Rosales (1992), que nos diz que “a avaliação consiste numa tarefa de vinculação da teoria à realidade, numa actividade de reflexão sobre o ensino, que pode seguir duas grandes vias: da teoria à prática e desta à teoria” (p. 11).

A tarefa de avaliar, em tempos remotos, era entendida como a atribuição de notas, que decidia a aprovação ou reprovação do aluno.

Hoje em dia, a avaliação, conforme define Luckesi (1996), “é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Ou seja, ela implica um juízo valorativo que expressa qualidade do objeto, obrigando, consequentemente, a um posicionamento efetivo sobre o mesmo” (p. 33).

A avaliação é a etapa que sucede à intervenção. Nesta faz-se o balanço das atividades promotoras de aprendizagens, isto é, reflete-se sobre o previsto e o efetivamente decorrido, constata-se se as metas foram ou não atingidos identificando os fatores que levaram ao alcance ou não das mesmas e com isto perspectivam-se novas práticas vindouras, que se pretendem cada vez melhores.

Na ótica de Sant’Anna (1995) a avaliação é um “processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático” (pp. 29-30).

Já na perspectiva de Libâneo (1994) a avaliação é

uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em

juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar (p. 125).

Os processos de avaliação desenvolvidos nas práticas pedagógicas foram principalmente de carácter formativo. Esta avaliação é constante e por isso é feita sempre em paralelo com o decorrer das aulas. A avaliação formativa tem como principal função regular e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo “aos profissionais reflectir e tomar decisões fundamentadas sobre as suas práticas educativas” (Cardona, 2007, p. 10).

Macedo e Passos (2005) afirmam que este tipo de avaliação contribui “para o aluno aprender cada vez melhor e para o professor ensinar utilizando recursos cada vez mais eficazes” (p. 39).

Complementando esta ideia, Boggino (2009) adianta-nos que

os professores devem avaliar cada uma das produções realizadas pelos alunos, para que a sua intervenção pedagógica se ajuste à competência cognitiva destes. Deverão avaliar os conhecimentos usados nas operações, as hipóteses e teorias nas quais se baseiam, o tipo de erros que cometem, e o momento em que se encontram relativamente ao processo de construção da noção em estudo (p. 81).

De acordo com Hohmann e Weikart (1997), “pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo aberto no qual os adultos exploram essas observações, juntam detalhes que haviam passado despercebidos, relacionam informação nova com aquilo que já sabem sobre a criança e especulam sobre possíveis significados” (pp. 144-145)

No ponto de vista de Ribeiro (1997) a função da avaliação é, justamente, a de contribuir para o sucesso e a de averiguar em que medida foi conseguido aquilo que era pretendido.

Contudo, ser reflexivo não pode ser uma atitude temporária e inconsequente, tem de ser uma atitude contínua e consistente, ou seja, tem de assumir-se como uma forma de estar em educação.

Apologista desta ideia, Zeichner (1993), acrescenta que

a acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o

justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possamos empacotar e ensinar aos professores (p. 18).

A reflexão não deverá ser vista como um fim, mas sim um meio que concede aos indivíduos, através de um processo de contextualização da ação, uma construção interna da situação, permitindo visualizar novas formas de operar, como desenvolver a aprendizagem permanente através das situações profissionais no quadro de uma organização auto formativa.

O questionamento e a dúvida são a forma mais formativa para refletir sobre a ação do estagiário, pois o diálogo possibilita aprofundar as áreas onde o futuro educador/professor manifesta mais dificuldades e que constituem problemas a serem ultrapassados.

Neste contexto, Silva (1999), esclarece que “as listas de verificação constituem o instrumento mais objectivo, a nível da observação, que pode ser usado, de uma forma ocasional ou sistemática, tanto por professores como por alunos para registar comportamentos individuais ou de grupo” (p. 170).

É importante referir que a avaliação não se destina exclusivamente aos alunos, também se destina aos jovens professores, na medida em que auxilia na verificação da aquisição dos objetivos pretendidos. A este propósito, Pacheco (2001) defende que a avaliação apresenta-se como “um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões seja qual for a perspectiva que adoptamos” (p. 129).

Em contexto das práticas educativas, a avaliação assumiu o papel de função analisadora das aprendizagens adquiridas pelos alunos relativamente ao que se tinha planificado (Ribeiro e Ribeiro, 1989).

Depois de enquadradas aquelas que nos parecem ser as linhas de força do trabalho do estagiário, no contexto das suas práticas educativas supervisionadas, surge igualmente a necessidade de fundamentarmos aquela que elegemos como a temática integradora do nosso trabalho: Os Suportes de Expressão. É o que nos propomos fazer já de seguida, no próximo capítulo do nosso trabalho.

## **CAPÍTULO II**

---

### **OS SUPORTES DE EXPRESSÃO COMO VEÍCULOS PROMOTORES DE APRENDIZAGENS**

- 2.1.** O lugar das Expressões na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 2.2.** O papel do educador/professor na área das Expressões
- 2.3.** Os Suportes de Expressão e as Aprendizagens: que relação?
- 2.4.** A importância do lúdico nas aprendizagens ditas mais “teóricas”

Neste capítulo, pretende-se abordar a área das Expressões, nomeadamente o seu lugar na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o papel do educador/professor aquando da exploração das atividades desta área. Clarificaremos ainda o que se entende por Suportes de Expressão e o seu potencial na promoção de aprendizagens.

---

## **2.1. O lugar das Expressões na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Como falamos de Expressões de forma muito abrangente, é importante clarificar que neste termo englobamos a área da Expressão Motora, Dramática, Plástica e Musical.

Ao longo do estágio pedagógico, recorreremos sempre à área das Expressões a fim de potenciar aprendizagens doutras áreas do saber ditas mais teóricas (o Português, a Matemática e o Estudo do Meio).

Antes de mais, é importante clarificar o que se entende por Expressão pois, muitas vezes, este termo é confundido com educação artística e por vezes são até termos usados como sinónimos.

O termo expressão “designa o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos. A expressão é também uma atitude de comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar” (Reis, 2005, p. 8).

Já em relação ao segundo termo, a educação artística, Stern (1974), contextualiza-nos dizendo que é um termo que

nasceu com uma nova concepção pedagógica. Dizia-se «lição de desenho» o que correspondia a uma forma de ensino no qual o mestre procura dar ao aluno noções. Ao passo que a educação artística quer que a criança se exprima. Não é, pois, um ensino levado pelo adulto à criança, mas o desenvolvimento das faculdades existentes em estado latente na criança; daí resulta um tal desabrochar que não há dúvida de que a criança satisfaz uma necessidade essencial (p. 11).

As Orientações Curriculares referem-nos que “a área da expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que

determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 56).

Este mesmo documento refere princípios para a área das expressões, esmiuçando cada uma delas. Passaremos a citar alguns que são direcionadas à Educação Pré-Escolar:

- **Expressão Motora:** “Tendo em conta o desenvolvimento motor da criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (*ibidem*, p. 57);

- **Expressão Dramática:** “Na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (*ibidem*, p. 59);

- **Expressão Plástica:** “Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. (...) A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação, pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo” (*ibidem*, p. 62);

- **Expressão Musical:** “A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons” (*ibidem*, p. 64).

No que respeita ao 1.º Ciclo, estes princípios são diferentes. Assim sendo, também consideramos importante referenciá-los e, para tal, analisou-se o documento da Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com base neste mesmo documento, também pudemos constatar que as diferentes áreas das Expressões assumem nomenclaturas em pouco diferentes.

Em relação à expressão motora, agora intitulada por **Expressão e Educação Físico-Motora**, esta apresenta-nos os seguintes objetivos:

- a) “Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas”;
- b) “Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor”;

c) “Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade” (Ministério da Educação, 2004, p. 45).

No que concerne à **Expressão e Educação Musical**, e ainda analisando o documento norteador acima referido, podemos ler que

os instrumentos, entendidos como o prolongamento do corpo, são o complemento necessário para o enriquecimento dos meios de que a criança se pode servir nas suas experiências, permitindo ainda conhecer os segredos da produção sonora. A experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através das actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças (*ibidem*, p. 73).

Relativamente à **Expressão e Educação Dramática**, ainda em contexto de 1.º Ciclo “pretende-se fundamentalmente que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (*ibidem*, p. 83). O documento em causa acrescenta ainda outro princípio que passamos a citar

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

Por fim, e no que respeita à **Expressão Plástica** afirma-se que:

a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. (...) A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista (*ibidem*, p. 95).

## 2.2. O papel do educador/professor na área das Expressões

O papel do educador/professor é, de facto, um papel de meritório realce na promoção das Expressões em contexto escolar.

A ideia do senso comum de que o docente é um mero sujeito transmissor de conhecimentos, tem vindo cada vez mais a cair em desuso. Hoje em dia, o educador/professor é visto como o responsável pela educação das suas crianças e alunos, preparando-os para a vida adulta e fazendo com que se tornem indivíduos cada vez mais conscientes e responsáveis perante o mundo atual.

Cabe aos profissionais de educação “uma tarefa cheia de abnegação: a de encarar os tipos fundamentais da humanidade, com os quais o jovem terá contato mais tarde na vida” (Brecht citado por Godoy, s/d, p. 37).

Especificamente na área das Expressões, o professor, em tempos mais remotos, não valorizava a área até porque os próprios cursos de formação assim não o exigiam, isto é, não forneciam formação especializada e por isso as atividades desta área limitavam-se, muitas vezes, a meras imitações. Por esta razão, não se dava espaço aos alunos para se exprimirem criativamente.

Já em 1972, Bessa defendia que:

nos Cursos Normais, com algumas exceções, até pouco tempo, por falta de compreensão ou de divulgação do valor da Arte na Educação, não se proporcionou ao aluno uma aproximação necessária com a Arte. É provável que, no plano em questão, sua formação se tenha limitado à cópia e à imitação ou ao desenho esquemático convencional, sem nenhuma solicitação à própria criatividade (p. 27).

Os teóricos da educação têm cada vez mais defendido que tal não é aconselhável. Defendem que nas salas de aula deve-se, efetivamente, proporcionar às crianças momentos e atividades para que se expressem livremente e para que desenvolvam a sua criatividade.

Contudo, e com o objetivo de procurar um equilíbrio entre as duas opções, Bessa (1972), aconselha-nos dizendo que:

o professor que deseja desenvolver a atitude criadora deve saber de antemão que encontrará inúmeras dificuldades a transpor, desde a incompreensão generalizada até ao tempo insuficiente nos horários reduzidos, incluindo outras mais imediatas, como número excessivo de alunos, falta de local e de equipamento, despesa com o material

ou esforço para consegui-lo. Mas a convicção do quanto a atividade criadora revaloriza a educação ajuda a vencer com entusiasmo, coragem e perseverança os obstáculos mais difíceis (p. 28).

Neste contexto, podemos constatar que ensinar arte não é uma tarefa fácil, pois são muitos os entraves que se encontram nas escolas aquando destas práticas, mas, o potencial que estas têm no processo de formação dos alunos deve ser maior e por isso deve ultrapassar as dificuldades verificadas.

Por isso, defende-se que o papel do professor aquando das atividades das Expressões é de veras importante, não só no ultrapassar dos entraves encontrados, como também em contexto de sala de aula para entusiasmar os alunos.

Por outras palavras, e ainda segundo Bessa (1974):

deixar a criança entregue à atividade espontânea ou livre não significa dispensar o professor. Ele continua a ter função essencial e, se não lhe cabe aqui instruir ou orientar, dele depende fundamentalmente a existência de um clima favorável à criação e à formação de hábitos e atitudes através da atividade (p. 29).

A esta ideia, Almeida *et al.* (s/d) têm a acrescentar que “não basta fornecer materiais e deixá-la entregue a si mesma. O seu entusiasmo torna-se mais produtivo se a criança sente que o seu trabalho merece o interesse verdadeiro, catalisador, do Mestre” (p. 26).

Aqui, o professor tem a função de motivar as crianças pois disto depende o evoluir do trabalho que o aluno está a executar.

Nesta linha de pensamento, Bessa (1974) esclarece-nos que:

a atitude do professor que assiste ao momento de criação influi no processo. A criança sente intuitivamente a aprovação ou a desaprovação do adulto, cuja abstenção ou intervenção inoportuna paralisa ou falseia a sua expressão. Um olhar frio, uma resposta automática, uma censura ou pedido de explicação às vezes são o bastante para esfriar o entusiasmo, interromper um gesto, impedir uma criação. Por isso, é não só desnecessário mas positivamente prejudicial interpelar a criança e insistir para que ela revele o significado daquilo que desenhou. [...] O professor é uma presença atuante: provoca a atividade, observa, atende a cada um, prepara e esclarece o emprego do material, estimula o processo, explora os êxitos, anima cada criança e evita a competição (p. 30).

Como é sabido, a prática de um professor é regida por documentos oficiais e norteadores, quer da Educação Pré-Escolar quer do 1.º Ciclo, sendo que na última valência tem por base os programas das unidades curriculares.

Quanto ao professor de arte isto já não se verifica com tanta rigidez. “O professor de arte, por conseguinte, pode escolher os seus objetivos, métodos e estilos num cardápio tão comprido quanto a história da própria disciplina” (Cross, 1977, p. 30).

Isto remete-nos para a ideia de que, possivelmente, a área das Expressões sofre alterações em conformidade com o meio onde se está inserido, isto é, pelo facto do programa destas áreas ser relativamente aberto, o professor muitas vezes trabalha-o em concordância com determinadas características do meio.

Assim sendo, pode-se afirmar que “os professores de arte são seres que têm o privilégio de transmitir aos membros da geração mais moça as vantagens da “herança cultural”, tornando-os, assim, pessoas melhores, mais felizes, mais civilizadas” (Cross, 1977, p. 99).

Com isto não se quer dizer que os objetivos das artes não são importantes. Estes são importantes, são do conhecimento dos professores mas por vezes não são operacionalizados da forma mais adequada, aquando de atividades em sala de aula. Tal realidade poderá dever-se ao facto de, como acima referimos, os horários destinados a esta área serem reduzidos e ainda haver bastante escassez de materiais nas escolas, os professores titulares não terem formação específica na área, entre outras razões, que teremos oportunidade de explorar mais adiante.

Não somos da opinião que os professores são incapazes de promover este tipo de atividades na sua sala de aula. Até porque tal como lembra Barret (1979) “a maior parte dos professores são capazes de identificar objectivos úteis em arte” (p. 25).

De facto, sempre existem momentos destinados às expressões, mas, e tal como nos esclarece Barret (1979) “existe uma diferença considerável entre o programa escrito e a sua operacionalização na aula. Isto não quer dizer que o trabalho prático não tem objetivos mas que muitas vezes atinge objetivos bastante diferentes daqueles que foram definidos inicialmente” (p. 26).

Partindo do entrave dos horários destinados à área das Expressões serem muito reduzidos, a questão tende a agravar-se quando se passa do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo, tal como teremos oportunidade de refletir, um pouco mais adiante, na sequência do estudo empírico que fizemos.

### 2.3. Os Suportes de Expressão e as Aprendizagens: que relação?

Antes de mais, é importante explicar o que se entende por Suportes de Expressão, e importa ainda referir que a este mesmo conceito, diferentes autores atribuem denominações diferentes.

Landier e Barret (1999), refere-se aos Suportes de Expressão como indutores e define-os como instrumentos “subtis que operam segundo formulas variáveis, imperceptíveis, que representam verdadeiros desafios, [...] susceptíveis de induzir uns ou outros, de facilitar a aprendizagem ou de a bloquear” (p. 21).

Estes mesmos autores referem-se à utilidade destes materiais dizendo que servem “de via de acesso, de derivação ou de desvio da expressão ou do jogo, e é porque parece afastar-se do objectivo, vaguear, fazer gazeta, que permite alcançar mais seguramente esse objectivo escondido” (*ibidem*, p. 21).

Em relação à educação através da arte e tendo por base a revisão de literatura feita na área, passa-se agora a explicar a ideia que mais predomina na literatura.

Em relação a esta área, já em 1979, Barret defendia que:

a maior parte dos autores que se debruçam sobre a educação em arte vêem o papel da arte como um meio através do qual educamos. Se bem que muitos professores considerem isto correcto, também há aqueles que leccionam como se a arte fosse um fim em si mesmo (p. 19).

O presente trabalho tem o intuito de provar a veracidade da primeira ideia, a de que através da arte é possível ensinar e se assim for o ensino avista-se cada vez mais prazeroso para os alunos.

Para tal, e como anteriormente se referiu, o professor tem de ultrapassar diversas barreiras, algumas já mencionadas às quais agora se acrescenta também a visão tradicional da escola.

Deste modo, podemos verificar que, para que a tão desejada mudança se dê, o professor e a escola têm que alterar as suas dinâmicas, pois, e tal como nos refere Gloton e Clero (1975), esta última tem sido:

um elemento de conservadorismo social do que um factor de progresso. Por isso, não devemos esperar vê-la cultivar no indivíduo a criatividade, a iniciativa, a fecundidade

imaginativa, a reflexão crítica, tudo aquilo que poderia contribuir para por em causa os valores tradicionais, fundamento da segurança e da estabilidade (p. 66).

Deste modo, o papel do professor torna-se preponderante pois cabe-lhe a tarefa de alterar esta visão da escola para então poder avançar com práticas desta natureza na sua sala de aula onde a sua “matéria-prima”, os alunos, são os “motores” de toda a criatividade.

Em concordância com esta visão, Almeida *et al.* (s/d) adiantam ainda que:

as crianças são naturalmente criadoras. Então cabe ao professor animar esta força que a criança traz, facilitar os meios para que ela se exercite e se expanda. [...] Através da Educação pela Arte, ou actuando dentro de um esquema artístico, isto é, buscando soluções próprias, não copiando, mas procurando sempre uma expressão livre e mais concentrada elaborada, a criança educa-se à base de um processo que faz dela um elemento activo e renovador (p. 25).

Portanto, espera-se que nenhum educador/professor veja as Expressões Artísticas como uma área de mero entretenimento e que mostre sempre uma atitude recetiva aquando da implementação e da avaliação de um trabalho desta natureza.

As Orientações Curriculares, embora dirigindo-se especificamente ao Pré-Escolar, complementam esta ideia referindo que “a Educação pré-escolar deve fornecer suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos” (p. 56).

Assim sendo, estimulará os alunos, fazendo com que estes se sintam animados para novas descobertas e, só assim, recorrendo a estratégias lúdicas, é que o educador/professor conseguirá fazer com que as Expressões Artísticas contribuam para o processo de desenvolvimento integrado e integral da criança.

## 2.4. A importância do lúdico nas aprendizagens ditas mais “teóricas”

Tal como aconteceu no tópico anterior, iniciamos este tópico com a definição da palavra-chave do mesmo – o lúdico.

Segundo Luckesi (1994), entende-se por lúdico:

o modo de ser do homem no transcurso da vida, o mágico, o sagrado, o artístico, o científico, o filosófico, o jurídico são expressões da experiência lúdica constitutiva da vida. O lúdico significa a experiência de ‘ir e voltar’, ‘entrar e sair’, ‘expandir e contrair’, ‘contratar e romper contratos’, o lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida. O lúdico é um fazer o caminho enquanto se caminha, nem se espera que ele esteja pronto, nem se considera que ele ficou pronto, este caminho criativo foi feito e está sendo feito com a vida no seu ‘ir e vir’, no seu avançar e recuar. Mais: não há como pisar as pegadas feitas, pois que cada caminhante faz e fará novas pegadas. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento (p. 119).

Vários são os autores que se têm debruçado sobre questões que envolvem o lúdico e cada vez mais tem se vindo a comprovar que, ao brincar, a criança desenvolve a inteligência, aprende prazerosamente e progressivamente a representar a sua realidade, perde progressivamente o egocentrismo e, conseqüentemente, aprende a conviver com os outros em sociedade.

O lúdico “não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor, dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói” (Oliveira, 2000, p. 10).

Qualquer área das Expressões tem características lúdico-criativas e, por isso, potencializam aprendizagens. Até mesmo para aqueles que entendem as Expressões como meras atividades de ocupação de tempos livres, estas mostram-se cada vez mais como atividades que atraem a atenção geral de todos.

No que concerne à educação, é necessário investigar o que motiva o aluno a fim de este considerar que determinada prática ou atividade, a seu ver, é interessante. Esta investigação também ajudará o professor a planificar as suas aulas, pois um professor deve planificar sempre pensando nos seus alunos, nas suas características e especificidades, isto é, deve planificar na turma, com a turma e para a turma.

Como nos refere Santos (2010) “ao levar o lúdico para as escolas está-se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar de visão de escola e dar um novo sentido ao processo de ensino e aprendizagem” (p. 12).

Isto leva-nos a afirmar que brincando também se aprende. Ao brincar a criança investiga e constrói novos conhecimentos sobre si e sobre o mundo que a rodeia. Cria situações imaginárias com base no conhecimento que tem sobre o mundo e imita ações que os adultos desempenham no seu quotidiano, as quais, ao atingir a vida adulta, também terá que executar. Através da observação de determinadas brincadeiras, o educador/professor fica a saber como as crianças vêem o mundo e como gostariam que este fosse, expressando a forma como pensam, organizam e entendem esse mundo.

Este tipo de brincadeira não implica que haja um brinquedo pois a criança é um ser criativo e improvisa brincadeiras com um simples objeto de dia a dia. Com isto não se quer dizer que a criança não deva ter brinquedos. Estes assumem um papel potencializador no crescimento e desenvolvimento dos mais pequenos.

Defendemos com Horn (2004) que “o brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, como, por exemplo as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, enfim de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais” (p. 71).

Contudo, o educador/professor deve encontrar o meio-termo entre o lúdico e as aprendizagens ditas mais teóricas. Deve ainda ter, tal como nos refere Bessa (1972)

a capacidade de saber dar o que é preciso, quando é preciso, adquire-se pela intuição ou pela experiência, e ninguém melhor que o professor de jardim de infância ou do curso primário para encontrar condições que atendam aos interesses profundos ou explorem com entusiasmo os interesses imediatos da criança; sempre que se fizer necessário, o professor deve servir-se das Artes Plásticas, transformando-as numa atividade regular, incorporada às demais, de modo a alcançar as finalidades que lhe são atribuídas (p. 29).

Foi a pensar nestes pressupostos que desenvolvemos todo um conjunto de atividades aquando do nosso estágio. Esta é a realidade que funcionará como fio condutor do próximo capítulo do nosso trabalho.

## CAPÍTULO III

---

### PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: CONTRIBUTO DOS SUPORTES DE EXPRESSÃO PARA A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS

**3.1.** Caracterização dos contextos de intervenção na P.E.S. I

**3.2.** Suportes de Expressão desenvolvidos na P.E.S. I

**3.3.** Caracterização dos contextos de intervenção na P.E.S. II

**3.4.** Suportes de Expressão desenvolvidos na P.E.S. II

Neste capítulo, pretende-se descrever os contextos onde se desenvolveram as práticas educativas, nomeadamente, os meios envolventes às escolas, as escolas, o grupo e turma, quer a nível da PES I, quer a nível da PES II. Também se descreverá alguns dos Suportes de Expressão implementados nos diferentes contextos de estágio.

---

### **3.1. Caracterização dos contextos de intervenção na P.E.S. I**

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

A escola de São Roque é constituída por dois edifícios: um situado no Largo do Poço Velho e outro situado na Canada das Maricas. Realizámos o estágio neste último edifício.

A EB1/JI de São Roque 2 situa-se na freguesia de São Roque, cidade de Ponta Delgada, na costa sul da ilha de São Miguel, e está incorporada na Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

A freguesia de São Roque possui uma área de 7, 16 km<sup>2</sup>. Esta área está circundada por instituições e entidades de carácter cultural, desportivo, saúde, assistência social, administrativo, entre outros.

No que concerne à religiosidade da freguesia, as festas mais vividas pelos habitantes são a Festa do Santo Padroeiro São Roque, que se realiza no penúltimo domingo de agosto e as festas do Divino Espírito Santo. Ainda neste sentido, nesta localidade, os homens integram-se nas romarias quaresmais. Destas atividades, destaca-se as festas do Divino Espírito Santo pois são as que decorrem aquando do período escolar e por isso a escola acolhe um pouco o que se vive, fazem um quarto do Espírito Santo e as irmandades doam sopas para as crianças.

É uma freguesia com bastantes atividades económicas, tem a fábrica de conservas “A Corretora”, a empresa “Nova Gráfica”, tem uma farmácia, um pequeno posto de correios, um talho, uma peixaria, casa do povo, entre outros.

Existem também algumas atividades recreativas: o Grupo Desportivo de São Roque, mais conhecido como “Os Amarelos de S. Roque”, a banda de música Lira de S. Roque, o grupo de escuteiros e não se poderá deixar de dizer que é uma zona muito rica em praias.

No que diz respeito ao meio em que esta está inserida e pela proximidade ao centro da cidade, pode-se considerar que é um meio semiurbano.

A população residente nesta freguesia pertence, maioritariamente, à classe média. Contudo, verifica-se neste meio uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias, o que fez com que ao longo do meu trabalho, tivesse sempre desperta para questões de discriminação e exclusão social.

Devido à proximidade do centro da cidade, a maioria da população ativa desta freguesia tem os seus empregos em Ponta Delgada.

### **3.1.2. A escola**

A escola onde implementei o estágio da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada I foi a Escola EB1/JI de São Roque 2, situada na Canada das Maricas, Freguesia de São Roque, concelho de Ponta Delgada e é uma das seis escolas que fazem parte da Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Isto é, as questões administrativas referentes a este núcleo são apoiadas por uma docente intitulada Coordenadora de Núcleo.

Esta escola é constituída por dezasseis salas de aula e diversas estruturas de apoio, como refeitório, gabinetes de apoio educativo e um polivalente amplo onde se praticam diversas atividades, nomeadamente momentos de expressão motora e festas escolares e que abriga as crianças em dia de chuva nas horas de recreio. Possui ainda alguns espaços verdes onde se podem dinamizar atividades ligadas à terra.

O estabelecimento de ensino encontra-se num estado de conservação razoável pois não põe em causa o bom funcionamento da ação educativa. É um edifício com estrutura P3.

A escola tinha três educadoras de infância e cinco professoras do 1.º Ciclo, uma professora de apoio em itinerância, uma educadora de ensino especial, uma professora de educação física e uma professora de inglês também em itinerância. Outra profissional que colabora com esta instituição é a técnica de educação especial e reabilitação e a psicóloga. O corpo não docente era composto por seis assistentes operacionais.

As educadoras do núcleo escolar tinham hábitos de trabalho colaborativo no que diz respeito à planificação e organização de atividade, modificando algumas atividades em conformidade com a faixa etária e as necessidades das suas crianças.

### 3.1.3. A sala de atividades

A sala de atividades da escola em questão é um espaço bastante amplo, com boa luminosidade e arejamento, tendo janelas viradas para dois lados distintos da escola, um para a entrada principal, outro para um pátio exterior, que possuía em espaço verde passível de trabalho pelo grupo. É muito rica em materiais e equipamentos adequados à faixa etária das crianças e grande parte deles estão à sua disposição de todas as crianças. Os que estão mais resguardados são aqueles que a sua utilização é mais arriscada e para tal as crianças ainda precisam da ajuda de um adulto.

Possui ainda um computador com Internet, tal como todas as salas desta escola, e pôde-se usufruir de projeções em data-show, requisitando-o na própria escola com antecedência. A escola possui um data-show para uso de todas as turmas e grupos da escola, daí a sua requisição ter que ser feita com alguma antecedência.

É uma sala muito bem organizada, dividida por várias áreas distintas - os chamados “cantinhos/áreas de interesse” que permitem uma variedade de ações e uma riqueza de estímulos para a criança, pois abrangem os pontos de interesse de todos. Para frequentarem os cantinhos de forma ordeira, a Educadora estipulou um limite de crianças para cada área e são estas a escolhê-las.

As áreas de interesse existentes na sala em questão são: a “Área da Manta”, área de acolhimento e reunião em grande grupo; a “Biblioteca” que demonstra o gosto das crianças pelos livros e pelas histórias tendo sofás para “lerem” tranquilamente; a “Área da casinha” e a “Mercearia” que promovem a Expressão Dramática, a imitação e socialização, havendo normalmente grande intercâmbio entre estes cantinhos e as crianças que os frequentam e aí desempenham tarefas adultas típicas das “mães” e dos “pais”; a “Área dos Jogos” que desenvolvem inúmeras capacidades, pois são muitos e relacionados com diversas áreas do saber; a “Garagem/pista” e a “Carpintaria” que pretendem incrementar também o jogo do faz de conta e, tal como na casinha e na mercearia, imitam reações adultas, nomeadamente de condutores e mecânicos; e por fim a “Área da Expressão Plástica” que visa desenvolver as destrezas manipulativas e o sentido estético.

Na sala também existem placares nas paredes, onde são expostos os trabalhos que as crianças vão fazendo e material elaborado pela educadora referente aos conteúdos que vão sendo abordados.

### 3.1.4. O grupo

O grupo era composto por 14 crianças, sendo elas 9 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Tinham idades compreendidas entre os 3 e 4 anos de idade e todos frequentavam o jardim-de-infância pela primeira vez.

De uma forma geral, o grupo era bastante ativo, gostava de brincar e as crianças obedeciam sempre, quer à educadora, quer às estagiárias. No que diz respeito às regras de sala de aula, todas as crianças respeitavam, quer as regras implementadas pela educadora, quer as regras que foram implementadas pelas estagiárias, que sempre deram continuidade ao que já era estipulado.

Neste grupo, havia uma criança que não vivia com os pais, o que nos fez estar sempre despertadas para questões que envolviam a família, nomeadamente o dia do pai e o dia da mãe. Também existiam algumas crianças que no seu processo não tinham qualquer tipo de informação referente ao pai, o que nos levou a pensar que apenas vivessem com as mães e em conversa com a Educadora, ficou-se a saber que uma destas nunca conheceu o pai.

Neste grupo existia ainda uma menina que tinha acompanhamento por parte de uma terapeuta da fala, mas não apresentava qualquer limitação mesmo aquando de atividades mais direcionadas para a área do Português, nomeadamente no diálogo.

Por outro motivo, refere-se outra aluna, que apresentava certas dificuldades de convivência em grupo, respeito pelos colegas e estagiárias, etc. O seu desempenho nas atividades foi sempre bastante fraco pois recusava-se a fazer algumas tarefas e, mesmo quando as fazia, não mostrava empenho nem dedicação. A aluna vivia apenas com a mãe, mas quem se responsabilizava pela educação da mesma era a avó.

### 3.2. Suportes de Expressão desenvolvidos em contexto da P.E.S. I

As atividades que passaremos a explicar foram desenvolvidas aquando do estágio em contexto de Pré-Escolar e visaram dar resposta a alguns dos objetivos definidos para a execução do presente relatório.

Assim sendo, a escolha das atividades a descrever assentou essencialmente nos pressupostos que serviram de base à conceção deste trabalho, isto é, aos objetivos que nos propusemos atingir.

É de salientar que foram muitas as atividades desenvolvidas no estágio e por isso não se poderá descrever todas.

Contudo, embora não as descreva na sua totalidade, procurarei, sempre que se enquadre, nomear algumas delas para comprovar que realmente é fácil implementar atividades ligadas às Expressões Artísticas, basta querer.

No quadro que se segue (ver quadro 1) apresentamos, no geral, aquelas que foram as nossas intervenções no contexto Pré-Escolar.

---

**Quadro 1 - Intervenções Pedagógicas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar**

	<b>Datas</b>	<b>Temas integradores</b>
<b>1.ª Intervenção</b>	8, 9 e 10 de abril	A Primavera
<b>2.ª Intervenção</b>	De 29 de abril a 3 de maio (semana intensiva)	O Ciclo do Mel
<b>3.ª Intervenção</b>	22 e 23 de maio	A Compostagem

---

#### 3.2.1. Painel “Viva a Primavera!” – Atividade com grande potencial e rica em várias técnicas

A atividade que passaremos a descrever desenvolveu-se na 1.ª intervenção de estágio no Pré-Escolar e teve como tema primordial “A Primavera”, daí intitularmos o painel como “Viva a Primavera!”.

A escolha desta atividade deveu-se ao facto das crianças pertencerem a uma faixa etária muito reduzida e, por essa razão, o conhecimento que tinham de técnicas de expressão plástica era muito reduzido.

Com a construção do painel, pretendeu-se que esta fosse uma carência desde logo combatida. Esta preocupação verifica-se por se saber que através de atividades desta natureza “a criança liberta e organiza energias, inventa uma linguagem, constrói abstrações, (...), escolhe coisas e acontecimentos e exprime a sua atitude para com eles” (Bartolomeis, 1976, p. 140).

A OCPEB reforça esta ideia dizendo-nos que “a Educação pré-escolar deve fornecer suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos” (p. 56).

A área das Expressões, por ser uma área normalmente de grande interesse para as crianças e por possibilitar a experimentação e o contato com outros materiais que não os tradicionais, requeridos pelas áreas mais teóricas, deve ser potencializada e direcionada para introduzir os conteúdos ditos mais teóricos.

Contudo, a atividade programada envolvia demasiadas técnicas para uma atividade inicial de promoção de técnicas de Expressão Plástica e para ser implementada com crianças de faixa etária tão reduzida e a estagiária não conseguiu organizar o reuzido tempo destinado à execução do painel em função de tanto trabalho.

Como sugere Oliveira-Formosinho (1998) é indispensável que o “educador(a) encontre uma forma de organizar o tempo de tal forma que permita a experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos” (p. 158).

A boa organização temporal que se pretende depende de vários fatores: a faixa etária das crianças; a complexidade do trabalho proposto; o conhecimento que se tem do grupo; a existência ou não de apoio de um adulto na sala (por exemplo, uma assistente operacional); a existência ou não de lavatório no interior da sala, entre outros.

Contudo, perante uma tarefa que efetivamente é difícil, o professor não deve nunca desistir de as implementar. Deve sim pensar nos benefícios que estas trazem para o seu grupo de crianças e o agrado que promove nelas para envergar por esta via, isto é, pelo lúdico.

Deste modo, a Expressão Plástica, a partir do recurso a variadas técnicas como por exemplo as que estiveram na base da construção do cartaz, tornou-se naquilo a que Sousa (2003) descreve como “uma atitude pedagógica diferente” centrada no desenvolvimento das capacidades das crianças “e na satisfação das suas necessidades” (p. 160).

Sendo nós apologistas do lúdico e, como acima se referiu, defensores da ideia de que é por esta via que o educador deve inspirar e direcionar a sua prática, torna-se importante referir alguns dos benefícios do lúdico para as crianças. A este respeito, Dallabona e Mendes (2004) lembram-nos que:

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

No caso concreto da atividade em questão, o lúdico surgiu aquando de uma atividade de expressão artística que se pretende que seja sempre aberta à criatividade do sujeito que a produz, respeitando as limitações que crianças da educação Pré-Escolar apresentam pela sua reduzida idade.

De acordo com Florêncio (2011) “a expressão artística, na primeira infância, está muito distante de uma arte perfeita ou bonita, a expressão artística nesta etapa relaciona-se directamente com o prazer que cada actividade permite a cada criança” (p. 110).

Para que tal se verifique o educador deve dar oportunidade às crianças para que se exprimam livremente, não lhes privando de se manifestarem e dando sempre reforço positivo às suas criações pois elas “são naturalmente criadoras. Então cabe ao professor animar esta força que a criança traz, facilitar os meios para que ela se exercite e se expanda” (Almeida, Santos & Santos, 1971, p. 25).

Contudo, aquando deste tipo de atividades, o educador depara-se com algumas dificuldades e, para a estagiária, com a falta de experiência que apresentava, esta dificuldade foi notória na construção do painel “Viva a Primavera!”.

Por isso, finda a execução de toda a atividade, a estagiária repensou toda a sua prática, ponderando até a hipótese de abolir a planificação de atividades desta natureza nas suas práticas. Mas, inspirada em Bessa (1972), assumiu “a convicção do quanto a atividade criadora revaloriza a educação ajuda a vencer com entusiasmo, coragem e perseverança os obstáculos mais difíceis” (p. 28).

A estagiária, antes de optar por esta atividade, deveria ter-se informado do conhecimento que as crianças já tinham relativamente a técnicas de Expressão Plástica, para

não cometer o erro de proporcionar atividades tão complexas, às quais, as crianças não conseguissem dar resposta, tal como se verificou.

Sanches (2011), evidencia esta ideia proferindo que para “desenvolver qualquer atividade temos de procurar saber em que estado estão as aprendizagens dos alunos. Temos que identificar os pré-requisitos, as aprendizagens básicas necessárias para aquela situação” (p. 47).

Como acima referimos, a atividade em questão não foi muito bem conseguida pois não se tirou o devido partido de todas as potencialidades que esta apresentava. O facto é que a estagiária, logo após a atividade, desanimou. Mas, passado algum tempo também conseguiu aproveitar estas fraquezas para progredir e estabelecer metas para futuras intervenções com atividades como esta.

A propósito, Giordian (1998) afirma que “o indivíduo deve constantemente tirar partido dos seus sucessos e dos seus insucessos. [...] Assim, o indivíduo liberta-se de constrangimentos e contribui para o seu crescimento” (p. 14).

Toda a atividade foi elaborada em grupo: primeiramente em pequeno grupo em que as crianças tinham que desempenhar uma técnica diferente e, em grande grupo, ao culminar todas as produções num painel único.

Como é sabido, e como já referimos ao longo deste trabalho, o trabalho em grupo, traz benefícios para todos os elementos do grupo porque para estes abrem-se “possibilidades e opções que, de outro modo, talvez não viessem a conhecer e que podem incluir nos seus planos do tempo do trabalho” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 124).

Fundamentada toda a atividade, passamos à descrição da mesma.

Em toda a parte inferior do painel aplicou-se “relva”. Esta foi feita numa tira de cartolina verde, que as crianças tinham de cortar na vertical, não deixando que o corte se prolongasse até ao final da mesma.

Contudo, e como as crianças não tinham por hábito usar a tesoura, esta tarefa não teve o impacto que se pretendia. As crianças cortaram livremente, dividiram a cartolina em partes, que não poderiam representar relva e as mais tímidas nem executaram a atividade.

A estagiária, como já sabia que as crianças não utilizavam tesoura, deveria ter programado a atividade de forma mais direcionada, por exemplo, desenhando traços na cartolina representando os cortes que cada um deveria fazer.

A sair desta cartolina verde, colocou-se flores executadas através de duas técnicas distintas: umas formadas por tampas de garrafas e outras com bolas de papel crespo que as crianças rasgaram, enrolaram e colaram.

Mais uma vez, a atividade não decorreu como se pretendia. As crianças deliraram com as tampas das garrafas e começaram a fazer outras criações com as mesmas que não as flores como a estagiária havia sugerido.

Perante um período de tempo tão limitado e na presença de uma atividade tão complexa, a estagiária começou a aperceber-se que não conseguiria executar tudo o que tinha planificado e “cortou” a criatividade das crianças, dizendo que apenas deveriam construir flores e não deu tempo para explorarem o material que tinham à frente e que tanto os motivava.

Outro elemento que fez parte do cartaz foram borboletas que tal, como as flores, foram feitas através de duas técnicas diferentes: através de simetria com papel dobrado e através de “salpicos” de tinta.

Ambas as técnicas resultaram bem e nestas as crianças tiveram um bom desempenho. Contudo, também não manifestaram a sua criatividade. Neste caso, tal situação deveu-se ao facto de necessitarem muito da ajuda da estagiária, pois nunca tinham executado este tipo de atividades.

Por outro lado, refiro a árvore, elemento que também compôs o painel, pois nesta a estagiária direcionou toda a atividade, não permitindo qualquer tipo de manifestação pessoal de cada criança.

De início, planeou-se que a árvore fosse composta por mãos de todas as crianças distribuindo-as umas para o tronco (mãos castanhas), outras para a copa (mãos verdes). As crianças pousavam as mãos numa base com tinta verde ou castanha e depois marcavam-na no painel.

Porém, foi a estagiária que segurou nas mãos das crianças estabelecendo o sítio em que cada uma marcaria, isto é, “aponderou-se” das mãos das crianças e usou-as como “carimbos”, não se notando assim qualquer trabalho pessoal das mesmas.

Mesmo com toda a imposição da estagiária e com a orientação que esta deu, abolindo a criatividade do grupo, o tempo de que se dispunha foi insuficiente para a execução de tantas técnicas e a atividade não foi terminada no dia pretendido.

Deste modo, a estagiária, desde logo, apercebeu-se que todo o seu sacrifício teria sido em vão e com isto apenas fez com que as crianças se mostrassem aborrecidas numa atividade que se idealizava motivadora e apelativa para elas.

As imposições foram feitas tendo a preocupação de produzir um trabalho que a estagiária tinha idealizado e, como se referiu, para cumprir a planificação.

Todavia, nada do que a estagiária pensou se concretizou. E, no final da atividade refletiu: “Para quê tudo o que fiz? Não obtive o painel dos meus sonhos e as minhas crianças não se divertiram com a atividade que lhes propus!”. Mas, embora passado algum tempo e com a observação que fez de trabalhos de colegas de estágio, onde se implementou técnicas de Expressão Plástica, também concluiu: “Não poderei abolir esta área das minhas práticas! Irei sim reorganizá-las a fim de incutir nas crianças o gosto pela arte e permitindo que se expressem livremente, pois é desta forma que estes pequenos aprendizes se sentem felizes.”

Concluimos a descrição da nossa atividade com um pequeno apontamento fotográfico elucidativo das várias técnicas exploradas pelas crianças no referido painel (ver figura 1).



**Fig. 1 - Painel “Viva a Primavera!”** (A - Produto Final; B - Rasgagem; C - Borboletas simétricas; D - Pintura; E - Estampagem; F - Recorte).

### 3.2.2. Abelha Móbil – Atividade integradora das várias áreas das Expressões

A atividade que passaremos a descrever desenvolveu-se na 2.<sup>a</sup> intervenção do estágio no Pré-Escolar e teve como tema *O Ciclo do Mel*, tema este que se insere na área do Conhecimento do Mundo.

Analisando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), esta refere-nos que a área do Conhecimento do Mundo:

enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

Como se tem vindo a referir ao longo de todo este trabalho, iremos focar sempre a área das Expressões Artísticas e não o Conhecimento do Mundo. Contudo, a primeira área referenciada surgiu sempre interligada com outras ditas mais teóricas de forma articulada e com isto podemos comprovar que, através da área das Expressões e recorrendo a Suportes de Expressão, os conteúdos podem efetivamente ser apreendidos e até, por vezes, neste contexto, as aprendizagens são interiorizadas mais rapidamente pelas crianças.

Cabe ao educador/professor proceder à articulação dos conteúdos “de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 50).

Outra preocupação presente na planificação de todas as intervenções foi a presença do carácter lúdico das atividades, que é um fator bastante entusiasmante para as crianças.

Ao ser dada a oportunidade das crianças desfrutarem de materiais que não os habituais e os docentes darem espaço para explorarem a funcionalidade dos mesmos, proporciona-se às crianças um meio mais estimulante de aprendizagem, pois estes são “(meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer.” (Figueiredo, s/d, p. 94).

A atividade *Abelha Móbil* trabalhou várias áreas das Expressões, de forma integrada, nomeadamente a Expressão Plástica (aquando do processo de construção da abelha); a Expressão Musical (ao colocarem materiais diversos na abelha para marcarem ritmos da canção “A Abelha Zum Zum”); e, por fim, a Expressão Dramática (ao entrarem na

personagem da abelha e ao manipulá-la em conformidade com a letra da canção, como se de um fantoche se tratasse).

Para posteriormente se trabalhar a Expressão Musical, colocou-se dentro da abelha (dentro da garrafa de plástico) areia, arroz e massa, construindo assim “instrumentos musicais” que sirvam para marcar o ritmo da canção “A Abelha Zum Zum”.

A este respeito, as próprias Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem-nos o seguinte:

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (p. 57).

Outra das preocupações que esteve presente na planificação desta atividade, foi o uso de materiais recicláveis, aspeto que teremos que ter sempre, presente ao longo de toda a vida profissional pois, como é sabido, os orçamentos das escolas são cada vez mais reduzidos e numa sociedade tão consumista como aquela em que vivemos, é importante que se desperte para as questões ambientais desde cedo.

Esta foi uma atividade executada por fases e, por essa razão, decorreu dentro da normalidade e todo o grupo a executou com facilidade.

As crianças chegaram à sala e as mesas já estavam cobertas com plástico preto, para que não se sujasse ou danificasse as mesas e, no lugar de cada criança, já havia uma garrafa de água de plástico vazia, que foi a base do corpo da abelha.

Para pintar as garrafas, colocou-se um pouco de tinta amarela dentro de cada garrafa e todos em conjunto agitaram-na para que a tinta se espealhasse por toda a superfície interior da mesma.

Para fazer as riscas da abelha, as crianças colocaram elásticos pretos nos arcos da garrafa, trabalhando assim a motricidade fina. O facto das garrafas já terem os arcos facilitou a compreensão da atividade, nomeadamente no que diz respeito ao espaçamento entre as listas, evitando que as colocassem de forma desequilibrada.

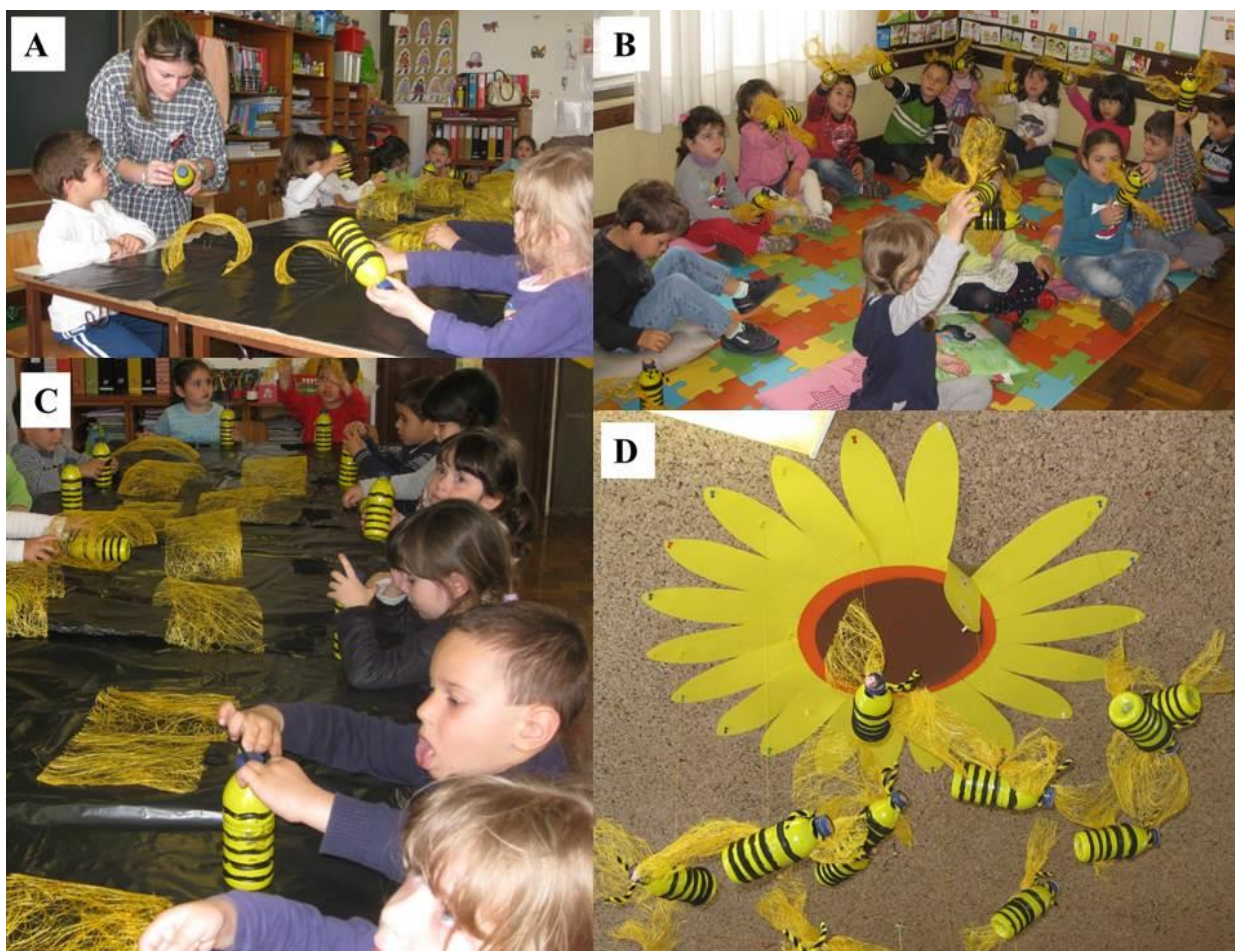
As asas das abelhas foram feitas com tule e presas no elástico mais central, dividindo assim o tule em duas partes, representando os dois lados das asas.

Por fim, e para dar um toque mais pessoal a cada abelha, imprimiu-se uma foto de cada criança, em papel reciclado, em formato circular e colou-se na tampa da garrafa, sítio que representaria a face.

A construção desta abelha também teve como propósito o de enfeitar a sala e procedeu-se à afixação da mesma, só depois de se abordarem todos os conteúdos que nos tínhamos proposto abordar, nomeadamente as características físicas da abelha e a expressão musical aquando da canção alusiva a este animal.

Como o próprio nome da atividade indica, a abelha móbil foi colocada em suspensão no teto da sala, presa por um fio de seda e presa a um girassol gigante, dando a entender que as abelhas estavam a extrair o pólen da flor. Todas as crianças conseguiram compreender esta analogia pois já tinham apreendido as diversas fases do ciclo do mel.

De seguida, apresentamos um pequeno apontamento fotográfico elucidativo das várias fases da atividade (ver figura 2).



**Fig. 2 - Abelha Móbil** (A - Auxílio prestado às crianças; B - Abelhas concretizadas; C - Dinâmica de trabalho; D - Abelhas afixadas)

Descritas e refletidas as atividades que elegemos no contexto do nosso estágio no Pré-Escolar, é chegada a altura de fazermos uma abordagem semelhante ao que aconteceu no estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É o que nos propomos fazer já de seguida.

### **3.3. Caracterização dos contextos de intervenção na P.E.S. II**

#### **3.3.1. O meio**

No que diz respeito ao meio em que a escola estava inserida, pode-se considerar que é um meio que apresenta população maioritariamente pertencente à classe média.

Devido à proximidade do centro da cidade, a maioria da população ativa desta freguesia tem os seus empregos em Ponta Delgada, isto é, considera-se cada vez mais uma freguesia dormitório e tem características semiurbanas.

Muito próximo à escola existe um supermercado, a igreja, a junta de freguesia e o pavilhão multiusos/ casa do povo onde se desenvolvem variadas atividades.

Esta é uma freguesia muito dinâmica e tem muitos grupos de interesse tais como: rancho folclórico, grupo folclórico infantil, grupo de escuteiros, Livramento futebol clube, Associação Aikido, treinos de karaté, entre outros.

A junta de freguesia, quando solicitada com antecedência e caso as datas não coincidam com atividades da entidade, disponibiliza transportes e espaço mesmo no recinto da própria junta, para possíveis atividades.

Esta freguesia confronta com a Lagoa, com o Pico da Pedra e com Rabo de Peixe, isto é, com dois outros concelhos que não o de Ponta Delgada, sendo uma mais-valia aquando de visitas de estudo levando os alunos a observarem outras realidades.

Também é uma freguesia muito rica em monumentos históricos e muitos deles localizados bem próximos da escola. Assim, sempre que houve necessidade de os visitar e visto o grupo já apresentar uma faixa etária capaz de tal, visitámo-los mesmo a pé.

#### **3.3.2. A escola**

A escola onde se implementou o estágio do 1.º Ciclo (PES II), foi a Escola EB1/JI de Livramento 2 que pertence à unidade orgânica Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola, “A Escola Básica Integrada de Roberto Ivens é uma Unidade Orgânica do sistema educativo que assegura o funcionamento da educação Pré-Escolar, o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e o ensino extra-escolar nas freguesias de S. Pedro e S. Sebastião, da cidade de Ponta Delgada e as zonas limítrofes do centro urbano, nomeadamente as freguesias de S. Roque e Livramento.”

A EB1/JI de Livramento 2 é um edifício novo, pois sofreu remodelações o ano passado. O facto de este edifício ser bastante recente foi a justificação apresentada para não possuir plano de evacuação. Também por ser tão recente, ainda existem algumas falhas a nível de equipamentos, como é o exemplo da ausência de Internet, que só existe na sala de professores.

O polivalente é único mas apresenta uma área bastante ampla, podendo decorrer duas aulas em simultâneo. Em proximidade a este, existe uma sala destinada à arrumação do material para as práticas de educação físico-motora. Embora haja um alpendre na saída do polivalente, é neste local que as crianças se abrigam, nas horas de recreio, quando chove.

A escola tem ainda um refeitório, uma cozinha e uma sala de professores.

Quanto ao recreio, também se pode dizer que o espaço é bastante amplo, possui espaços verdes e um campo de jogos com muito boas condições e com bancadas à sua volta. Neste campo existem balizas e cestos de basket. É de salientar que cada docente desta escola tem o seu dia de vigilância do recreio e os estagiários acompanharam o seu professor cooperante nesta tarefa. Isto faz com que a escola se torne mais segura e com que os alunos estejam sempre em segurança mesmo nos intervalos.

Ao nível de material audiovisual a escola não o possui em número suficiente. Os computadores de algumas salas de aulas não funcionam e só existe um data-show para toda a escola, o que faz com que a sua utilização seja requisitada com bastante antecedência.

### **3.3.3. A sala de aula**

A sala onde desenvolvi o estágio é bastante rica em materiais, embora o computador da sala estivesse avariado, isto é, a nível de materiais audiovisuais, estes não existem na sala.

Quando foi necessário usar-se o computador, a cooperante e as estagiárias usaram os seus computadores pessoais.

As paredes da sala estavam decoradas com muitos cartazes educativos: abecedário, acentos, algoritmo pela decomposição, números por extenso, regras da sala de aula, etc.

A cooperante sempre se disponibilizou para retirar alguns cartazes para as estagiárias afixarem os seus, pois o espaço dedicado para tal era bastante reduzido. Após as obras na escola houve muitas imposições relativamente à afixação de cartazes para que não se danificasse a pintura.

Grande parte das paredes da sala estava forrada com quadros de ardósia. O quadro principal, o maior, encontrava-se de frente para os alunos. Existia outro mais pequeno ao canto da sala que era destinado, ao aluno que se encontrava no nível 2.

A sala tinha bastante luz mas também tinha telas nas janelas a servir de cortina e por isso era fácil escurecer a sala aquando das apresentações audiovisuais. As janelas que ocupam praticamente um dos lados da sala tornavam-na bastante iluminada e arejada.

A disposição das mesas não era a mais adequada para o trabalho em grupo. Assim, sempre que se implementou esta metodologia de trabalho fez-se mudanças na sala, umas vezes com ajuda dos alunos, outras vezes nos intervalos, pois houve esta atenção aquando dos momentos de planificação, isto é, tentou-se implementar o trabalho de grupo sempre depois de momentos de pausa.

Os alunos sentavam-se dois a dois, por isso, aquando do trabalho a pares, não houve necessidade de se alterar a disposição das mesas.

Também é importante referir que no interior da sala existia um lavatório. Assim, sempre que foi necessário usar tintas, os alunos não tiveram de sair da sala aproveitando todo o seu tempo para a realização da atividade.

### **3.3.4. A Turma**

A turma era composta por 18 alunos, sendo eles 12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Tinham idades compreendidas entre os 8 e 9 anos e a maioria frequentava o 3.º ano, pela primeira vez.

Quase todos os alunos estavam inseridos no grupo desde o primeiro ano e também quase todos eram alunos da professora cooperante desde o primeiro ano.

Contudo, neste grupo existia uma aluna com necessidades educativas especiais e um aluno que se encontrava ao nível do 2.º ano. Ainda existiam alguns alunos que já haviam repetido o 3.º ano e outros o 2.º ano.

A aluna que apresentava necessidades educativas especiais, resolvia todos os exercícios tal como a restante turma e integrava todas as atividades que os alunos do 3.º ano integravam. Esta tinha acompanhamento especial feito por uma professora destacada para tal e, neste horário, saía mesmo da sala de aula e dirigia-se para outra onde recebia este apoio.

O aluno que se encontrava ao nível do 2.º ano integrava as atividades do 3º ano quando se estava no âmbito do Estudo do Meio. Em Matemática e Português os exercícios

tinham que ser adaptados. O aluno ouvia os temas que se abordavam mas, quando se tratava de atividades mais individualizadas, como por exemplo nas fichas de trabalho, os exercícios eram adaptados e ele era acompanhado pela professora titular ou pelas estagiárias. Este aluno sentava-se na última fila e estava sozinho numa secretária para que a cooperante se pudesse sentar junto dele, a fim de o auxiliar.

Ao nível comportamental a turma era exemplar. Todos se respeitavam mutuamente, os alunos entre si, os alunos com a professora e até mesmo com as estagiárias.

### 3.4. Suportes de Expressão desenvolvidos em contexto da P.E.S. II

As atividades que passaremos a explanar foram desenvolvidas aquando do estágio em contexto de 1.º Ciclo, mais especificamente numa turma de 3.º ano e, tal como as atividades anteriormente descritas, visaram dar resposta a alguns dos objetivos definidos para a execução do presente relatório e foi com base nesta intenção que se procedeu à escolha das atividades.

Importa referir que as atividades desenvolvidas na área das Expressões em contexto de 1.º Ciclo surgiram em menor número devido à exigência dos programas das áreas ditas mais teóricas e ao dever de cumprimento dos mesmos.

Assim sendo, a abordagem a esta área no estágio do 1.º Ciclo foi mais enfraquecida.

Mesmo assim, as atividades que foram efetivamente implementadas neste estágio também comprovaram que abordar as expressões artísticas é simples pois é perfeitamente possível ligá-las às áreas mais teóricas e o entrave dos custos financeiros que muitas vezes estas atividades implicam, também pode ser abolido ao planificar atividades que apenas ou maioritariamente impliquem utilizar materiais recicláveis.

Com o descrever das atividades que surgirão abaixo, apresentaremos algumas das dificuldades sentidas aquando das suas implementações e as estratégias a que se recorreu para as superar.

À semelhança do que já fizemos para descrever o estágio que realizámos no contexto Pré-Escolar, também neste caso, apresentamos um quadro síntese (ver quadro 2) onde indicamos, em traços gerais, as principais linhas temáticas das nossas intervenções.

**Quadro 2** - Intervenções Pedagógicas em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

	<b>Datas</b>	<b>Temas integradores</b>
<b>1.ª Intervenção</b>	14, 15 e 16 de outubro	Concelho e Freguesia
<b>2.ª Intervenção</b>	28, 29 e 30 de outubro	O Passado do Meio Local
<b>3.ª Intervenção</b>	De 11 a 15 de novembro (semana intensiva)	Meios de Transporte
<b>4.ª Intervenção</b>	25, 26 e 27 de novembro	Direitos do Consumidor
<b>5.ª Intervenção</b>	9, 10 e 11 de dezembro	Direitos das Minorias

### 3.4.1. Carrinho movido a elásticos (Experiência de Mecânica simples)

A atividade que passaremos a descrever desenvolveu-se no 3.º período de intervenção do estágio no 1.º Ciclo (semana intensiva), que teve como tema principal “A Evolução dos Meios de Transporte”, inserido na área curricular de Estudo do Meio.

Este tema está inserido no Bloco 4 do Programa de Estudo do Meio, intitulado “À Descoberta das inter-relações entre espaços”. De acordo com a Organização Curricular e Programas de Ensino Básico, neste tema “pretende-se, igualmente, que os alunos tomem consciência de que não existem espaços isolados mas, pelo contrário, se estabelecem ligações e fluxos de vária ordem que vão desde a circulação de pessoas e bens à troca de ideias e informação.” (Ministério da Educação, 2004, p. 119). Assim sendo, neste tema, pretende-se essencialmente que os alunos sejam capazes de “localizar no espaço acontecimentos e processos” (Ministério da Educação, 2011, p. 69).

Esta área apresenta-se como uma área interdisciplinar, pois “o Estudo do Meio está na interseção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

A este respeito, Osborne e Freyberg (1991) referem-nos que:

as crianças, tal como os cientistas, são curiosas acerca do mundo em torno delas, e acerca de como e porquê as coisas se comportarem como se comportam. As crianças naturalmente tentam que o mundo em que vivem tenha um sentido em termos da sua experiência, dos seus conhecimentos do seu quotidiano e da sua utilização da linguagem (p. 113).

Tal como se passou em atividades acima referidas, o tema deste período de intervenção assentou na área de Estudo do Meio, mas o intuito de descrever a atividade foi focar a área das Expressões e alertar para questões ambientais visto todo o carrinho ter sido construído com materiais recicláveis.

Assim sendo, deparámo-nos com uma grande diversidade de áreas em torno de uma mesma atividade o que nos pode levar a afirmar que a preocupação em promover momentos de interdisciplinaridade esteve sempre presente ao longo dos momentos de prática educativa.

Deste modo, é importante referir o que se entende por interdisciplinaridade e por integração curricular. A primeira entende-se como “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências. Esta cooperação tem como resultado um enriquecimento recíproco”

(Piaget, 1972), e a integração faz com os professores se possam assumir como sujeitos “críticos de currículo em colaboração com os seus alunos, não se limitando a cumprir o Programa, mas antes recriando-o e contextualizando-o na experiência da criança, ao mesmo tempo que se vão incluindo temas e problemas próximos do seu mundo” (Alonso, 2002, p. 76).

A integração do conhecimento é uma das dimensões da integração curricular que assenta no princípio de que o conhecimento é um instrumento dinâmico e por isso devemos compreendê-lo e usá-lo “não em termos de compartimentos diferenciados com que é rotulado na escola, mas antes como está ‘integrado’ no contexto dos problemas e questões reais” (Beane, 2002, p. 18).

Poderíamos apresentar a atividade através de um vídeo ou de um power-point mas as crianças ficariam sempre a pensar no abstrato e, nesta faixa etária, os aprendizes ainda sentem necessidade de ter sempre um suporte visual concreto, um suporte que os conduza ao concreto.

A este propósito, já Aharoni (2008) aconselha-nos dizendo: “se quiser transmitir uma abstração, use um exemplo concreto. É esta a via para a compreensão” (p. 73).

Deste modo, a informação apresentada foi real e remeteu para exemplos do dia-a-dia dos alunos relacionados com a temática abordada no referido período de intervenção.

Desta forma, é importante ressaltar ainda que o educador/professor, ao utilizar atividades lúdicas, “não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas, através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral” (Santos, 2010, p. 22).

As aprendizagens que seguem esta linha de ideias, segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministérios da Educação, 2004):

decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura do aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade e de pontos de vista (p. 24).

Ainda segundo o mesmo documento, afirma-se que cabe ao professor e “à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a

permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

O propósito de que se deve partir dos interesses das crianças e adequá-los aos seus ritmos de aprendizagem, definimos uma boa estratégia para que se conseguisse promover aprendizagens significativas. “A esta ideia uma segunda lhe é complementar: a de globalização definida por Decroly que consiste na integração global das experiências, na convergência das principais preocupações “curriculares” numa estrutura integradora” (Mendonça, 1997, p. 31).

A estrutura principal do carrinho foi feita através de uma garrafa de água de plástico e para se proceder à base de experiência, isto é, para se enterlaçar o elástico nos eixos das rodas, fez-se uma abertura no cimo da garrafa o que teve muito impacto junto dos alunos que desde logo intitularam o carrinho por “descapotável”.

É de referir que o carro (a garrafa), os eixos (paus de espetada) e as rodas (feitas em latex), foram todos executados e montados pela estagiária em casa pois os materiais necessários ao corte dos materiais que o compuseram não poderiam ser manipulados pelas crianças, nomeadamente, serrotes, rebarbadora, entre outros.

Para se colar as rodas aos eixos, utilizou-se cola quente e isto também foi feito em casa para que todo o material cedido aos alunos já estivesse seco e para que pudessem movimentar os seus carrinhos fazendo até corridas com eles.

Os elásticos foram colocados no carro pelos alunos e a estagiária teve o cuidado de alertar para a fraca resistência deste material. Contudo, e já prevendo que alguns alunos iriam exagerar no manuseamento dos elásticos, a estagiária precaveu-se e levou para a sala de aula elásticos a mais. Esta previsão também foi o que ajudou a envergar pelo corte superior do carro (descapotável), a fim de se poder trocar os elásticos caso estes rebentassem.

Para que os carros tivessem o toque pessoal de cada aluno, coube-lhes a tarefa de os decorar a seu gosto. Para tal, toda a garrafa estava forrada com fita cola de pintor que funciona como uma base propícia à pintura, quer através de lápis de cor, pontas de feltro ou tintas.

Sendo que o tempo dedicado a esta atividade era relativamente diminuto, como muitas vezes se verificou no 1.º Ciclo, aquando de atividades desta natureza, optámos por proceder à pintura, apenas através de lápis de cor e pontas de feltro.

Ainda para complementar esta decoração, imprimimos em papel autocolante alguns elementos constituintes de um veículo, tais como, matrículas, espelhos, faróis, símbolos das marcas, entre outros.

Estes elementos fizeram sucesso junto dos alunos. Por outro lado, houve alguma agitação por parte dos aprendizes que centraram-se todos nas marcas de luxo dos carros. A estagiária decidiu atribuir os elementos à sorte e aí já não houve injustiças, podendo ficar os alunos das mesas da frente (primeiros a escolher) beneficiados em relação aos alunos que se sentam mais atrás (últimos a escolher).

Por fim, todos ficaram satisfeitos com as suas marcas e começaram a dizer “esta marca é a mesma do carro do meu pai”; “esta marca é a do carro da professora”; etc.

Realizado e decorado todo o carrinho os alunos fizeram as suas corridas de carro que voltara a ser um êxito.

Na figura que se segue, apresentamos as várias etapas de construção do referido carrinho (ver figura 3).



**Fig. 3 – Carinho movido a elásticos (A - Base dos carrinhos; B - Dinâmica de trabalho; C - Decoração dos carrinhos; D - Colocação dos adereços; E - Auxílio prestado aos alunos).**

### **3.4.2. Preparação da festa de Natal – Atividade integradora das várias Expressões**

A atividade que passaremos a descrever implementou-se no 5.º e último período de intervenção, no estágio do 1.º Ciclo, mais precisamente aquando da preparação para a festa de Natal que se apresentou no final do período a toda a comunidade escolar.

Para um produto final tão complexo, a preparação foi progressiva e desenvolvida por fases, pois envolveu diversas áreas.

Perante uma tarefa tão complexa o educador/professor não deve sequer pensar pôr de lado a sua concretização, deve sim pensar nas mais-valias que esta poderá trazer para o seu grupo de educandos e abordá-la fazendo com “que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Afirma-se que a atividade supramencionada é efetivamente propícia a desenvolver todas estas experiências pois foi uma atividade integradora de todas as áreas das Expressões Artísticas: a Expressão Musical aquando do ensaio da canção que acompanhou a encenação; a Expressão Plástica na decoração das vestes que utilizaram na apresentação; a Expressão Motora no decorrer da coreografia que apresentaram e para tal ensaiaram arduamente; e a Expressão Dramática ao encorporarem as personagens que, no caso específico, eram enfeites de árvores de Natal.

Isto é, as expressões são formas de expressão espontâneas que despertam nas crianças esta mesma espontaneidade e a expressão do ser, da personalidade e de vivências das crianças.

Já Stern (1974) afirma que a “expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente” (p. 14).

Assim sendo, torna-se importante enquadrar cada uma das áreas das Expressões Artísticas acima referidas no contexto da atividade “Ensaio para a festa de Natal”.

A área da Expressão Dramática é uma área fulcral para o desenvolvimento da criatividade das crianças e por também ser uma área de bastante adesão pelos mais novos, o professor deve recorrer a esta para atribuir significado a conteúdos ditos mais teóricos.

O peça apresentada foi comum a toda a escola e foi dividida por todas as turmas em concordância com as canções que incorporam este mesmo recital: À Procura de um Pinheiro. Este recital tem como tema principal alertar para questões ambientais, nomeadamente para a

desflorestação, isto é, um tema da área do Estudo do Meio e por ser uma área mais teórica tentou-se recorrer a outras ditas mais práticas para motivar e cativar os alunos, apelando à sua criatividade.

Fernandes (2002), defendendo que o professor deve apelar à criatividade, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática no processo de aprendizagem, afirma que:

a aprendizagem é esforço, muitas vezes sacrifício, pelo que se deve apelar à criatividade e à livre discussão de ideias, estabelecendo uma verdadeira ponte entre a teoria e a prática, porque a escola, frequentemente, faz perder o entusiasmo e o gosto pela aprendizagem, contribuindo para a desmotivação e a «penosa» construção do conhecimento (p. 193).

No que concerne à Expressão Musical esta foi a primeira a ser apresentada. Trabalhou-se a letra da canção interligando com o Português, interpretando-a para que posteriormente fosse mais fácil definir a coreografia e a expressão que se deve fazer aquando de cada parte da canção. E mais uma vez uma área teórica, o Português, foi abordada através de uma área dita mais prática, a Expressão Musical, promovendo assim um ambiente de sala de aula mais harmonioso e mais gratificante para os educandos. A primeira abordagem à canção foi feita acompanhada da gravação e só depois cantaram sozinhos.

Sousa (s/d) diz-nos que “convirá sempre, antes da execução, cantar detalhadamente cada frase da canção, chamando a atenção para o seu significado, para que a canção seja bem compreendida por todos” (p. 74).

Na opinião de Snyders (1992) a música pode contribuir para tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, pode “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (p. 14).

A Expressão Plástica, como anteriormente já referimos, também foi implementada nesta atividade. Esta área por vezes é entendida apenas como formação de artistas e por isso banalizada na Educação Básica, privando as crianças de se exprimirem artisticamente e de desenvolverem a sua criatividade artística.

A este respeito, Sousa (2003) diz-nos que:

a expressão plástica é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança. (...) O seu principal objectivo é a expressão das emoções e sentimentos

através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança (p. 160).

Como auxílio a esta expressão, muitas vezes as crianças, por pertencerem a uma faixa etária relativamente reduzida, necessitam de algo mais concreto, isto é, necessitam sempre de um suporte que pode ser de naturezas diversas.

Nesta perspetiva, entendo que os alunos necessitem quase sempre de um suporte visual que pode ser “um texto, um esquema, um gráfico, uma ilustração, uma imagem real ou qualquer combinação obtida a partir dos elementos de base” (Raully, 1992, p. 12).

Todas as atividades das várias áreas que acima referi foram trabalhadas progressivamente, isto é, foram sendo trabalhadas ao longo de toda a semana como ensaios para que se obtivesse um produto final - a Festa de Natal de final de período - com sucesso.

Estes ensaios foram implementados regularmente até ao final do ano, daí a estagiária ter tirado o maior potencial didático da tarefa o que se demonstrou ser fácil porque “os espetáculos baseiam declaradamente a sua dramaturgia no didactismo escolar e apresentam-se como um trampolim para a aquisição de conhecimentos” (Leenhardt, 1974, p. 104).

Para além disto, os ensaios foram executados sempre em grande grupo em todas as suas vertentes. Trabalhou-se em grupo aquando de todas as áreas de expressão que a atividade englobou e, também por isso, conseguiu-se promover junto dos alunos o espírito de equipa e entre-ajuda.

Comenius (in Lopes & Silva, 2009) lembra-nos que, com este método de trabalho, “os alunos, beneficiariam muito não só por ensinarem os outros, mas também por serem ensinados pelos colegas de estudo” (p. 8).

Fundamentados todos os aspetos inerentes a esta atividade, passaremos a descrever as diferentes fases da mesma.

A primeira área a ser apresentada à turma foi a Expressão Musical que foi trabalhada de mãos dadas com o Português. Primeiramente fez-se a leitura e a interpretação da letra da canção e foi-se sempre alertando para as questões ambientais. Esta interpretação mostrou-se bastante útil para que, numa fase posterior, os alunos dessem dicas para a coreografia de forma a que os vários movimentos estivessem de acordo com a letra da canção.

Quando sentimos que os alunos já tinham compreendido o enredo de toda a canção, passou-se à música. As primeiras abordagens à mesma foram sempre feitas com a música a

ser reproduzida no rádio e os alunos acompanhavam-na cantando, tendo à sua frente a respetiva letra.

Foi-se repetindo esta atividade e, com o aumentar a frequência da implementação desta tarefa, íamos dificultando. Baixou-se o som da música, a estagiária deixou de os acompanhar, retirou-se por completo a música e, por fim, já não tinham a letra à sua frente.

A segunda área a ser abordada foi a Expressão Motora. Já tendo sido trabalhada e interiorizada a letra e a melodia, os alunos passaram a ter os ensaios no ginásio da escola onde se procedeu à elaboração e ao treino de toda a coreografia.

A estagiária, por se ter apercebido que os alunos já tinham apreendido muito bem a canção e por se mostrarem tão empolgados com a toda a festa, decidiu não levar um modelo de coreografia. Acatou todas as achegas dadas pela turma e juntos formaram uma coreografia, pois, por serem os alunos a criá-la, todos se mostraram mais entusiasmados e, até os rapazes que se mostram sempre muito acanhados aquando de atividades desta natureza, desinibiram-se e tiveram um desempenho tão bom como as raparigas.

Formámos pequenos grupos e deu-se tempo para que apresentassem uma coreografia. Quando a apresentaram, discutimos, em grande grupo, o que estava bem e o que estava menos bem e, juntando um pouco de cada grupo, conseguiu-se criar uma coreografia única, com ideias de cada aluno e cada grupo.

Nos primeiros ensaios, para que não se concentrassem demais na canção e se descuidassem na coreografia, decidi voltar a pôr a música. E, tal como se procedeu na Expressão Musical, foi-se complexando com o evoluir dos ensaios.

Ensaizadas as duas grandes áreas em que acentavam todo o espetáculo, partiu-se para a área da Expressão Plástica, que surgiu aquando da decoração das vestes que usariam na festa.

Esta área também não tinha um plano prévio pois até à última da hora toda a escola estava sem saber o que se iria apresentar, uma vez que a associação de pais de início tinha-se disponibilizado para criar ou contribuir para as vestes, mas não chegou a apresentar tal contribuição.

Com a aproximação das fichas trimestrais e com o dever de proceder às revisões da matéria dada, e também com a aproximação da data de apresentação da festa final, decidiu-se envergar por vestes relativamente simples.

Deste modo, em concordância com toda a escola, decidiu-se que as vestes seriam sacos pretos de lixo e a decoração dos mesmos ficaria ao critério de cada sala para que esta

traduzisse o que cada turma representaria. No caso específico da turma onde estagiámos, representou-se os enfeites de Natal.

Os alunos referiram que os enfeites de Natal eram: bolas (azuis), sinos (brancos), árvores (verdes), estrelas (amarelas) e botas (vermelhas). A estagiária levou para a sala de aula moldes destes elementos e goma eva brilhante, os alunos contornaram os moldes na goma eva, depois cortaram e colaram nos sacos com velcro e assim todos ficaram com vestes idênticas.

Na turma em questão havia uma aluna que representaria um papel diferente: A estrela. Para tal, esta aluna criou, através do mesmo método que se utilizou para os enfeites, duas estrelas gigantes: uma para a frente do saco e outra para a parte de trás, ambas coladas com velcro, tal como aconteceu com os restantes enfeites.

O compilar de todas estas tarefas, que envolveram as diversas expressões, resultou num grande espetáculo apresentado a toda a comunidade escolar.

Esta compilação resultou numa peça de teatro, um espetáculo de encenações, que envolveu a Expressão Dramática.

De acordo com Leite e Rodrigues (2001), em atividades desta natureza e “a par de toda a magia que transportam e do prazer que proporcionam [os alunos] vinculam também mensagens culturais que marcam positiva e/ou negativamente a formação das crianças” (p. 3).

Os ensaios gerais surgiram com toda a escola pois o produto final era uma sequência de peças representadas por turmas diferentes.

Ensaiou-se as entradas e as saídas de cena, os locais que marcariam no palco, a projeção da voz para que todos as pessoas do público pudessem ouvir a peça, etc.

Assim, na expressão oral privilegiou-se os diálogos em grande grupo aquando do momento de dramatização. “As dramatizações atribuem forma de espetáculo a um conjunto de situações e ideias que transmitam de forma lúdica, clara e direta uma determinada mensagem originalmente um pouco confusa e abstrata” (Antão, 2001, p. 28).

Como sabemos, os espetáculos e as encenações “são atividades que estimulam a formação da criança e o seu comportamento, inculcando o sentido de responsabilidade, de respeito e organização, motivando a interação através da comunicação” (Vargas & Pavelacki, s.d., p. 4).

Os espetáculos e encenações artísticas, por si só, já apresentam características de Expressão Dramática e o facto é que os alunos sentiram-se verdadeiros atores e até mesmo

autores pois tiveram um papel preponderante ao longo de todo o processo de criação do espetáculo.

Nomeadas e refletidas todas as fases da referida atividade, apresentamos de seguida alguns momentos ilustrativos das várias etapas percorridas até se chegar ao tão desejado dia da Festa de Natal (ver figura 4).



**Fig. 4 – Festa de Natal** (A - Contorno dos adereços em eva; B - Recorte dos adereços; C - A Estrelinha; D - Produto Final)

# **CAPÍTULO IV**

---

## **O LUGAR DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NA PRÁTICA LETIVA**

### **DIÁRIA**

**4.1.** Problemática e objetivos

**4.2.** Participantes no estudo

**4.3.** Instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados

**4.4.** Apresentação e Discussão dos Resultados

**4.5.** Sugestões e conselhos dos docentes para a exploração das Expressões Artísticas na prática letiva diária

**4.6.** Conclusões e Limitações do Estudo

Neste capítulo, iremos proceder à explanação de todos os procedimentos inerentes ao estudo subjacente a todo o relatório e, conseqüentemente, à problemática que se definiu.

Numa primeira fase, iremos aprofundar a problemática que nos fez avançar para o estudo em questão e os objetivos que auxiliaram à concretização do mesmo.

Posto isto, serão identificados os participantes no estudo, isto é, os sujeitos que possibilitaram a concretização desta etapa e, por fim, serão apresentados os instrumentos implícitos na concretização do estudo.

---

#### **4.1. Problemática e objetivos**

Em tempos, o ensino das artes nas escolas era bastante reduzido e quando aplicado por uns era menosprezado por outros. Isto é, a área das expressões não era vista como potencializadora da expressividade da criança, nem como área de promoção de aprendizagens ligadas às áreas ditas mais teóricas.

Com o romper desta ideia e com o conseqüente realce da área das Expressões Artísticas nos níveis de ensino em que a estagiária se tornará apta a lecionar, esta, ao longo de todo o relatório, pretendeu reforçar esta importância, desmistificando a ideia do senso comum que aponta para as atividades desta área como mero entretenimento, e o facto é que, com este trabalho, o contrário foi testemunhado. Este testemunho foi feito por profissionais da área da educação, nomeadamente, professores e educadores, o que constitui um dos objetivos do estudo e constitui também a problemática geral do relatório.

A escolha do referido tema também se justifica pelo facto da área das Expressões ser uma área integradora do ponto de vista curricular, pois aborda todas as disciplinas de forma harmoniosa e isto desperta nas crianças uma maior motivação para executar determinada atividade fazendo com que aprendam e apreendam os conteúdos de forma mais lúdica, provando assim que a brincar também se aprende.

O facto das Expressões Artísticas serem lecionadas no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo e o facto do presente relatório surgir no âmbito de uma formação que habilita para a docência nestes níveis de ensino, fomentou o interesse da estagiária em envergar por este tema e em elaborar um estudo na área.

Parecia-nos que as atividades ligadas a esta área do saber ainda eram pouco valorizadas e, por essa razão, não se tirava o devido potencial das mesmas. A ideia que

tínhamos é a de que este tipo de atividades surge muitas vezes na prática letiva apenas como preenchimento de tempos mortos ou apenas aquando das datas festivas.

Contudo, sentamos que esta desvalorização era mais acentuada no 1.º Ciclo e isto justifica-se pelo dever de cumprimento dos programas escolares pré-estabelecidos para cada uma das áreas ditas mais teóricas pois, na fase final deste ciclo, os alunos são sujeitos a provas nacionais que decidem a sua transição para o ciclo que se lhe segue.

Com isto, concluímos com a ideia de que as Expressões Artísticas ainda não são vistas como áreas fulcrais para o desenvolvimento das outras ditas mais teóricas. E, como anteriormente referido, este estudo também tem como propósito mostrar o contrário, definindo-se assim mais um dos nossos objetivos.

Outro motivo pelo qual esta área tem sido desvalorizada é o reduzido orçamento das escolas. Isto é, muitos profissionais entendem que para se abordar esta área é necessário recorrer a materiais muito dispendiosos que por vezes não são comprados e as escolas não os têm devido à contenção de custos que tanto se requer que estas façam.

A estagiária, convicta de que este motivo não deve ser um entrave que leve à abolição de práticas desta natureza e convicta de que é fácil combater este problema, definiu mais um objetivo para o estudo em questão. Assim, é notório que a estagiária tem, com este estudo, o propósito de comprovar que, através de materiais recicláveis, muitas são as atividades e os materiais que se podem criar e, deste modo, o problema financeiro é menosprezado e até mesmo ultrapassado.

Em suma, os objetivos deste estudo estão em concordância com os objetivos do presente relatório que já têm vindo a ser evidenciados ao longo de todo este trabalho.

## 4.2. Participantes no estudo

Os participantes deste estudo foram professores e educadores de algumas escolas e creches, maioritariamente do concelho de Ponta Delgada, havendo uma amostra muito reduzida de alguns professores do concelho da Lagoa.

A escolha destas escolas e creches não seguiu um critério específico. A estagiária implementou os inquéritos nas escolas onde estagiou, isto é, onde desenvolveu os estágios das unidades curriculares de PES I e PES II, e as restantes foram outras escolas e creches do centro de Ponta Delgada, procurando assim seguir um critério de proximidade, e, outras fora do concelho onde a estagiária mantinha contatos.

Numa primeira fase procedemos à aplicação de questionários que serviram de instrumento mediador na escolha dos sujeitos a entrevistar posteriormente.

Para a resposta aos inquéritos, contou-se com a colaboração de 13 educadoras e 27 professoras do 1.º Ciclo que, no total, perfizeram 40 participantes no estudo.

Sendo que foram distribuídos 66 questionários a nossa taxa de resposta foi de 60,6%.

No quadro que se segue (ver quadro 3) damos conta desta realidade.

**Quadro 3** - Identificação dos inquiridos no que respeita à sua experiência de trabalho.

	Educadores		Professores	
	Principiantes	Experientes	Principiantes	Experientes
Creche	3	1	-	-
Pré-Escolar	2	7	-	-
1.º Ciclo	-	-	3	21
Outros	-	-	-	3
Total	5	8	3	24

No seguimento do quadro acima apresentado, é necessário esmiuçar o critério utilizado para definir os docentes como principiantes e como experientes.

Para esta categorização, a estagiária tomou como certa a teoria de Fialho (2011). Este considera que um profissional até aos 5 anos de serviço é um profissional principiante e “passada esta fase inicial, entramos noutra bastante mais estável” (p. 134). Aos docentes que pertencem a esta segunda fase, denominamos como docentes experientes.

Das educadoras inquiridas, 4 lecionam em creches, 8 no ensino Pré-Escolar e uma como educadora de apoio.

Das professoras inquiridas, 4 estão a lecionar como professoras de apoio.

Não se poderá referir se os inquiridos são do sexo masculino ou do sexo feminino pois esta não foi uma informação contida nos questionários pelo facto da estagiária entender que esta informação não seria muito relevante para o estudo em questão.

Isto poderá ser referido apenas no que concerne aos sujeitos entrevistados e estes são todos pertencentes ao sexo feminino.

Depois de analisarmos todos os inquéritos, destacámos, com base na informação que apresentavam, 4 educadoras e 4 professoras para serem entrevistadas, que foram aquelas cujas respostas dadas aos questionários nos pareceram mais relevantes para enriquecerem os dados do nosso estudo.

Por uma questão de confidencialidade e de proteção dos dados e da informação obtida, os sujeitos inquiridos e os entrevistados serão identificados ao longo do documento com letras maiúsculas (A,B,C,D...).

### **4.3. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados**

De entre os muitos instrumentos de recolha de dados utilizados em educação, destacam-se: a entrevista, a análise documental, o questionário e a observação.

Assim sendo, para a concretização da investigação do presente trabalho, recorreu-se à análise documental, aos questionários e à entrevista.

A análise documental funcionou como suporte na recolha dos dados que fomos apresentando ao longo de todo o trabalho e que funcionaram para enquadrar e contextualizar o nosso estágio e o nosso estudo.

Outro instrumento de recolha de dados foi o inquérito, que surgiu neste estudo a fim de se recolherem dados quantitativos junto de professores e educadores, no que respeita à relevância que atribuem à área das Expressões, nas suas práticas letivas diárias.

Por último, surgiram as entrevistas que, ao contrário do que conseguimos através dos questionários, permitiram-nos recolher dados qualitativos que, tal como aconteceu nos questionários, incidiram sobre as práticas letivas diárias, aquando da lecionação das Expressões por parte dos sujeitos entrevistados.

Em suma, seja qual for o instrumento a que se recorra no contexto de recolha de dados, todos têm o intuito de reunir dados relevantes para o nosso estudo.

A este propósito, defendemos com Ferreira (2007) que “toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar [...] tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes das respostas” (p. 165).

#### **4.3.1. Análise documental**

A análise documental surgiu neste trabalho como uma estratégia de pesquisa e de análise bibliográfica referente ao tema transversal a todo o referente relatório, a área das Expressões Artísticas, e referente também aos métodos de investigação, nomeadamente a técnicas de recolha e tratamento de dados mais adequadas em Educação e ao tema em questão.

Funcionou igualmente como estratégia privilegiada de recolha de dados nas escolas de acolhimento, com o objetivo de caracterizar os contextos em causa.

Antes de mais, importa referir que para avançar no estudo através desta estratégia, tomámos como ponto de partida a teoria de Carmo e Ferreira, que nos diz que “a investigação

é algo semelhante a uma corrida de estafetas”, onde “a pesquisa documental assume-se como passagem do testemunho, dos que investigaram antes no mesmo terreno, para as nossas mãos” (1998, p. 59).

Deste modo, podemos afirmar que a análise documental foi sendo feita transversalmente a toda a elaboração deste trabalho, na busca de teorias de autores que se debruçam sobre a Educação a fim de justificar todas as convicções da estagiária relativamente à área das Expressões Artísticas, bem como todas os métodos e metodologias que recorreu aquando da sua prática pedagógica em contexto de estágio.

Esta técnica, tal como em todo o relatório de estágio, surge no estudo em questão como forma de reunir informação complementar à informação recolhida juntos dos participantes do estudo, nomeadamente, dos educadores e professores.

Esta análise não foi feita apenas com base na literatura, isto é, com o intuito de adequar todo o processo de prática, de elaboração do relatório e de investigação às realidades escolares onde se desenvolveram as unidades curriculares de PES I e PES II. A estagiária também sentiu necessidade em vários momentos de consultar os documentos reguladores de toda a dinâmica escolar, nomeadamente, PEE, PAA, PCG/T, entre outros.

A informação recolhida junto dos professores e educadores, foi obtida através de inquéritos e de entrevistas, elaborados pela estagiária e implementados junto destes profissionais de educação.

### **4.3.2. O inquérito**

Depois de se ter recorrido à análise documental, avançámos para a implementação dos inquéritos.

Antes de mais, importa referir que todos os dados recolhidos, quer por inquérito, quer por entrevista, foram confidenciais, isto é, a identidade dos sujeitos inquiridos e entrevistados nunca será revelada. Por isso, quando se referenciar os sujeitos que colaboraram no estudo estes surgirão, ao longo do presente trabalho, com letras maiúsculas, e o mesmo acontecerá quando os referenciarmos aquando das entrevistas.

Para avançar neste tópico, faz todo o sentido iniciá-lo com uma definição de inquérito e este é definido por Gil (1999) como “uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc” (p. 128).

Já Quivy e Campenhoudt (1992) definem esta técnica de recolha de dados proferindo que a mesma:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma serie de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 190).

A propósito de que através de um questionário se consegue analisar os dados quantitativamente, Ghiglione & Matalon (1993) defendem que “entende-se que a aplicação de um questionário a uma amostra permite uma inferência estatística através da qual se verificam hipóteses elaboradas no decurso da primeira fase, as quais se completam por recurso às informações recolhidas e codificadas” (p. 115).

O inquérito utilizado para o estudo surgirá em anexo ao presente trabalho (ver anexo XIII) era composto por 7 partes. Em cada uma delas abordaram-se diferentes questões respeitantes, primeiramente, ao processo de formação do inquirido e às suas práticas letivas, posteriormente, às práticas letivas de forma mais aprofundada focando as diferentes áreas das Expressões Artísticas.

### **4.3.3. A entrevista**

Como anteriormente referimos, a entrevista, permite-nos recolher dados qualitativos referentes aos assuntos pretendidos, que neste caso assentaram nas práticas letivas diárias.

Antes de mais, importa referir que, antes da execução da entrevista propriamente dita, fez-se um enquadramento de todo o assunto que estava implícito na mesma. A este respeito, Bogdan & Biklen (1994) aconselham-nos a fazer este mesmo enquadramento adiantando que “no início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objectivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente” (p. 135).

Já no decorrer da entrevista e tal como nos refere Rounds (1996), “cabe ao pesquisador conseguir o máximo de informação possível sem violar a privacidade ou quebrar a confiança dos pesquisados” (p. 53).

Complementando a ideia de Rounds, referimos Bogdan e Biklen (1994), que nos dizem que na investigação qualitativa o investigador é o principal elemento de recolha de dados pois é o elemento que tem o primeiro contato com os dados e é consequentemente o sujeito que os seleciona.

Este instrumento de recolha de dados, a entrevista, é denominada como descritiva, pois os dados recolhidos são essencialmente apresentados em forma de texto, isto é, sem recurso a números, logo não quantitativa.

Ao fazer-se este tipo de investigação entende-se que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência, devendo o investigador qualitativo preocupar-se mais com o processo do que com os resultados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

As entrevistas foram feitas aos professores e aos educadores nas suas salas de aula embora não estivessem em horário de lecionação aquando da implementação das mesmas e por isso não se pôde comprovar o que era dito em observação de práticas.

Contudo, e com o objetivo de se obter dados cada vez mais credíveis, a entrevista foi sendo sempre conduzida com o intuito de se obter dados concretos da prática, como é o exemplo do pedido de descrição de determinadas atividades que referiam e, por isso, o entrevistador não elaborou questões concretas. Elaborou um guião e algumas questões mais gerais e as restantes questões, as mais concretas, foram surgindo de acordo com o que era dito (ver anexo XIV).

Bogdan e Biklen (1994), analisando as teorias de Morgan, referem-nos que “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134).

Com anteriormente já referimos, a entrevista é sempre apresentada em forma de texto e por isso é denominada como descritiva. Isto é-nos dito por Bogdan & Biklen (1994) quando nos referem que “em investigação qualitativa (...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente um ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

Deste modo, o entrevistado tem grande abertura no seu discurso e é-lhe permitido refletir as suas práticas o que faz com que os dados recolhidos sejam bastante profundos.

Ainda através da entrevista temos a possibilidade de explorar questões/assuntos, sendo esta “uma forma rentável (...) de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, [na primeira pessoa], sobre um conjunto de variáveis do foro subjctivo não directamente mensuráveis” (Foddy, 1996, p. 1).

Como já adiantámos, foram entrevistados, no total, 4 docentes: 2 educadores e 2 professores do 1.º Ciclo.

As entrevistas assentaram nas temáticas já exploradas inicialmente nos questionários, mas com um maior nível de profundidade.

Todo este processo decorreu dentro da normalidade e seguindo os conselhos dos autores acima referenciados, quer em termos metodológicos, quer no que respeita aos pressupostos éticos, que também tivemos o cuidado de salvaguardar.

## 4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Tal como veio sendo notório ao longo do presente relatório, este estudo situa-se na área temática das Expressões Artísticas, numa perspetiva de fomento e de valorização das mesmas. Será com base neste contexto que analisaremos os dados que recolhemos.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a análise de dados é “o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (p. 205). Em seguimento, é necessário proceder à organização dos dados com o intuito de facilitar a sua compreensão, através dos instrumentos anteriormente referidos.

Nesta ordem de ideias, esta discussão, que visa refletir acerca das práticas letivas diárias de professores e educadores, em contexto da área das Expressões Artísticas, tomou como ponto de partida a representação, obtida através da observação, de que esta área é muitas vezes desvalorizada em prol de outras, as ditas “mais teóricas” ou “tradicionais”: o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

Importa ainda referir que a estrutura deste capítulo surge em conformidade com os blocos temáticos que fizeram parte do questionário, que é apresentado em anexo (ver anexo XIII).

Esta escolha de organização deve-se ao facto de ser nossa intenção refletir sobre toda a informação recolhida no instrumento supramencionado e também através das entrevistas.

### 4.4.1. A Formação na área das Expressões Artísticas

Para iniciarmos a análise dos dados que recolhemos, começaremos por apresentar aquelas que são as questões que se prendem com a formação dos entrevistados na área das Expressões Artísticas (ver quadro 4).

**Quadro 4** - Formação na área das Expressões Artísticas.

	Educadores		Professores		Total
	Principiantes	Experientes	Principiantes	Experientes	
Foi preparado	-	3	-	10	13
Não foi preparado	2	8	3	14	27

Como nos é dado a perceber através do quadro síntese que apresentamos, é notório que grande parte dos participantes no estudo afirmam que na sua formação inicial não foram devidamente preparados na área das Expressões Artísticas.

Como anteriormente referimos, após a implementação dos inquéritos, procedemos à implementação das entrevistas. Uma das questões da entrevista assentou neste assunto e uma das entrevistadas partilhou connosco o seguinte:

“Na formação inicial... tive algumas luzes, mas a prática é que me deu mais experiência. A formação inicial não foi suficiente, claro que não foi suficiente” (Educatória, E1, 17 anos de serviço).

Um dado observável, que não era previsível antes da execução dos questionários, é o facto de os docentes experientes afirmarem ter sido mais preparados e os docentes principiantes afirmarem ter sido menos preparados.

Neste sentido, este apontamento, apesar de circunstancial, poderá funcionar como um alerta, neste contexto, no sentido de haver um reforço desta área na formação inicial dos docentes.

Quanto à diferença de dados obtidos entre educadores e professores, não podemos afirmar que estes tenham tido uma grande discrepância, pois o número de educadores e professores inquiridos também foi bastante diferente.

No que respeita à formação contínua dos docentes inquiridos, pelo contrário, a informação que recolhemos veio reforçar a ideia que já tínhamos acerca deste particular (ver quadro 5).

**Quadro 5** - Formação Contínua frequentada

	Educadores		Professores		Total
	Principiantes	Experientes	Principiantes	Experientes	
Tem feito	1	3	-	16	20
Não tem feito	4	5	3	8	20

Analisando o quadro acima apresentado, verifica-se que são os docentes mais experientes aqueles que fazem mais formação contínua.

Além disso, podemos observar que há uma tendência semelhante entre os docentes que fazem formação contínua e os que não fazem.

Ao aprofundarmos a diferença de dados entre os docentes principiantes e os experientes nas nossas entrevistas, e tal como esperávamos, os docentes afirmam que isto deve-se ao facto de a formação de professores, desde há muitos anos, focar pouco as Expressões Artísticas.

Uma docente entrevistada elucidou-nos acerca desta questão, tal como nos é dado a perceber no excerto que se segue:

“Eu dou aulas há 15 anos, não é assim tanto tempo... Mas mesmo assim acho que neste âmbito não fui suficientemente preparada. Ora, se isto já “prejudica” os alunos e priva-os de atividades destas áreas, não posso privá-los totalmente disto, nem que seja em datas festivas implementa-se atividades ligadas às Expressões. Por isso tenho que saber... E além disso, qualquer profissional, seja de que área for, tem que se aperfeiçoar, tem que alargar os seus conhecimentos... O ser humano aprende e deve aprender até morrer!” (Educadora, E4, 15 anos de serviço).

A entrevistada que proferiu o discurso acima apresentado elucidou-nos da importância da formação ao longo da vida, não só para quem ache que a sua formação foi insuficiente mas para todo o profissional em geral.

Outro aspeto que também foi alvo da nossa análise, prendeu-se com a opinião dos docentes relativamente à abordagem das áreas e expressão em regime de monodocência.

As opiniões dos docentes, neste particular, encontram-se expressas no quadro que se segue (ver quadro 6).

**Quadro 6** - Monodocência na área das Expressões Artísticas

	Educadores		Professores		Total
	Principiantes	Experientes	Principiantes	Experientes	
Discorda	2	6	2	19	29
Concorda	3	2	-	6	11

\ Como podemos observar no quadro acima apresentado, grande parte dos docentes inquiridos discorda com a monodocência, ou seja, afirma que a coadjuvação nesta área seria uma mais-valia.

Esta foi a opinião expressa claramente por uma das profissionais inquiridas. Nas suas palavras:

“É natural que, mesmo com a formação nesta área facultada nos processos de formação de professores primários, os docentes especializados em artes tenham sempre muito mais cartas na manga com truques para estas áreas. E assim sendo as Expressões seriam mais e melhor trabalhadas sendo uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem” (Professora, I7, 18 anos de serviço).

Esta docente direcionou o seu discurso para a sua prática e para o impacto que a monodocência tem no seu grupo de alunos.

Outro inquirido justificou a sua resposta direcionando o seu discurso para a diferença de formação de um professor de 1.º Ciclo ou de um educador, comparativamente à de um especialista em Expressões Artísticas, tal como nos é dado a perceber no excerto que apresentamos:

“Os docentes especializados têm uma formação mais específica nas áreas artísticas e podem potenciar a criatividade, o desenvolvimento artístico e a produção de trabalhos mais diversificados nestas áreas” (Professora, I19, 9 anos de serviço).

#### 4.4.2. As Expressões Artísticas e as práticas letivas diárias

De entre as muitas questões colocadas sobre este assunto no questionário, salienta-se uma questão que foi colocada com o objetivo de averiguar a dificuldade que os docentes sentem aquando da lecionação da área das Expressões Artísticas.

As respostas apresentadas encontram-se esquematizadas no gráfico que se segue (ver figura 5).

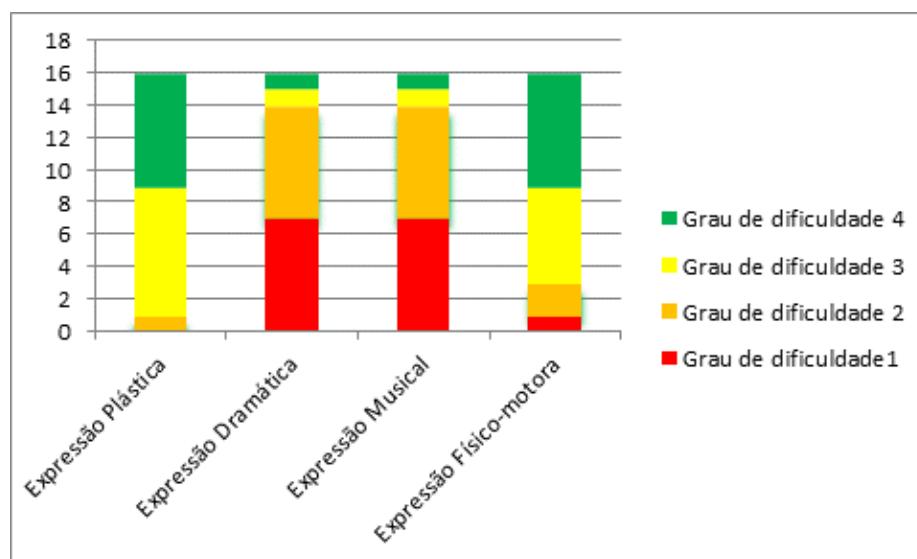


Figura 5 - Grau de dificuldade sentido em cada área

Perante os dados traduzidos neste gráfico, e considerando os gradientes de cor apresentados, podemos observar, desde logo, que as áreas em que os docentes revelaram ter maiores dificuldades foram as áreas de Expressão Musical e Expressão Dramática.

Em contrapartida, as áreas referidas como sendo aquelas em que o seu grau de dificuldade é menor foram as áreas de Expressão Plástica e Expressão Físico-Motora.

Será interessante notar-se que, em todos os inquéritos, a Expressão Plástica nunca foi mencionada como sendo uma área em que os docentes têm maior dificuldade de implementação. Das restantes áreas, é de referir a Expressão Físico-Motora que, embora tenha sido referenciada algumas vezes como uma daquelas em que se tem maior dificuldade, foi a menos vezes apresentada como tal.

Isto poderá dever-se ao facto de todas as escolas do concelho terem um professor de Educação-Física a lecionar nesta área em regime de coadjuvação. O mesmo foi comprovado aquando da realização da entrevista, na qual se colocou uma pergunta com o objetivo de esclarecer este contexto.

Nas palavras da entrevistada:

“A Educação Física acaba por ser uma área não muito difícil de lecionar pelo facto de ser coadjuvada e, o professor da área, por ter muito conhecimento a este nível, consegue orientar muito bem as atividades que deixa planificadas. São sempre muito simples, até por vezes são jogos tradicionais” (Educadora, E1, 14 anos de serviço).

Este testemunho vem reforçar a ideia já adiantada de que as coadjuvações seriam uma mais valia, quer para os professores, pois facilitariam a implementação de atividades da área, quer para os alunos, pois o leque de atividades que lhes seriam proporcionadas por docentes especializados nas áreas seria muito mais diversificado. E também é uma garantia de cumprimento efetivo dos horários previstos e do tempo a dedicar a cada área.

Nesta ordem de ideias, Rangel (2001) defende que o principal desafio que a educação dos nossos dias tem pela frente, deve assumir-se como o fio condutor da discussão em torno destas questões, que residem na qualidade do currículo real dos alunos, no sentido de que ele seja cumprido na sua totalidade. Nas suas palavras, “a perspectiva não pode ser a de umas «áreas de expressões» que existem para animar ou descontrair um bocadinho os alunos” (p. 63).

Como anteriormente já referimos, o presente capítulo terá uma estrutura muito idêntica à do questionário aplicado, com vista a proceder à concretização deste estudo, no qual analisámos, uma a uma, cada uma das áreas de expressão.

Neste contexto, importa referir que, aquando da abordagem de cada uma das áreas em causa, surgirão sempre 3 gráficos: o primeiro em que se contempla a totalidade dos dados recolhidos e outros dois que apresentam a informação separando, as respostas dos educadores e dos professores.

Utilizaremos um gradiente de cor para elucidarmos o leitor relativamente às prioridades apresentadas pelos docentes no que respeita à exploração destas áreas, na sua prática letiva diária. Assim sendo, e a título de exemplo, quanto mais verde estiver uma barra do nosso gráfico, maior será a prioridade atribuída, àquele particular, no contexto das práticas dos docentes envolvidos.

Deste modo, iniciaremos a nossa discussão pela área da Expressão Plástica.

### 4.4.3. A Expressão Plástica na prática letiva diária

Iniciaremos a nossa abordagem pela área da Expressão Plástica. Os dados recolhidos no contexto específico desta área encontram-se organizados, seguindo a lógica que acima explicitámos, nos três gráficos que se seguem (ver figura 6, 7 e 8).

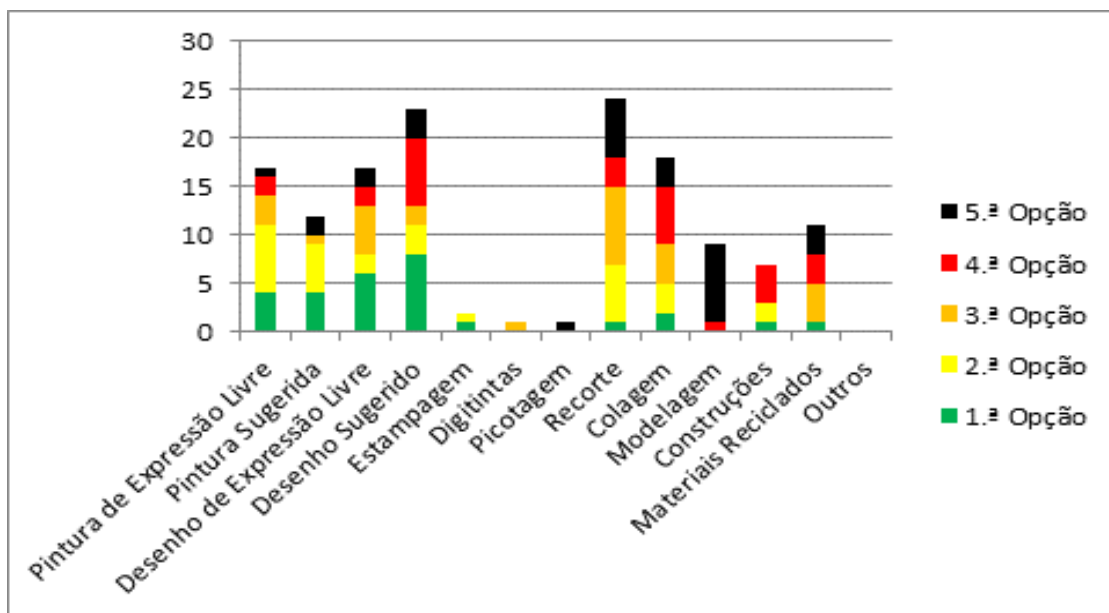


Figura 6 – Técnicas de Expressão Plástica mais utilizadas pelos inquiridos

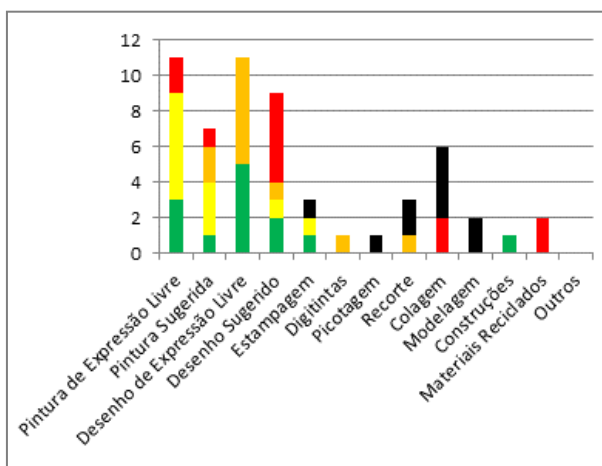


Figura 7 - Técnicas de Expressão Plástica mais utilizadas pelos Educadores

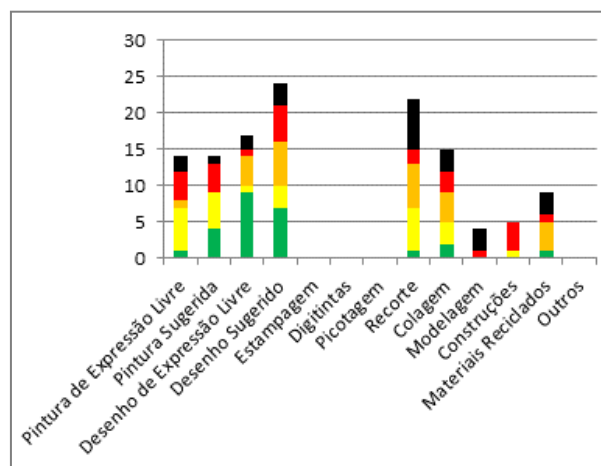


Figura 8 - Técnicas de Expressão Plástica mais utilizadas pelos Professores

Iniciamos a apresentação dos dados referentes à Expressão Plástica com a abordagem às técnicas mais utilizadas pelos docentes. As técnicas que funcionaram como opção de escolha foram: Pintura de Expressão Livre; Desenho de Expressão Livre; Pintura Sugerida;

Desenho Sugerido; Estampagem; Digitintas; Picotagem; Recorte; Colagem; Modelagem; Construções; Materiais Reciclados; e Outras.

Ao analisarmos os gráficos apresentados (ver figura 6, 7 e 8) ficamos com uma ideia clara daquelas que são as técnicas mais utilizadas e qual a prioridade que as mesmas assumem na prática diária dos docentes. Percebemos igualmente que, educadores e professores, apresentam práticas bastante distintas neste particular.

Como nos é dado a perceber através de uma análise global dos dados apresentados (ver figura 6) as técnicas do recorte e do desenho sugerido são aquelas que foram apontadas pelos docentes como as mais utilizadas nas suas práticas.

A seguir a estas duas técnicas, e com uma relevância também bastante significativa, encontramos a pintura e o desenho de expressão livre, tal como a técnica de colagem.

Interessante será notar-se também a prioridade de exploração atribuída pelos docentes quando se refere às técnicas em causa, que nos é dada a entender pelos gradientes de cor de cada uma das barras do gráfico.

Neste contexto, somos levados a concluir que, independentemente das frequências globais de escolha já enunciadas, as áreas de pintura e de desenho, quer livres quer sugeridos, são aquelas que se apresentam como reunindo as preferências dos docentes.

Já no que concerne aos dados referentes aos Educadores, as técnicas de desenho de expressão livre e pintura de expressão livre foram apontadas como as mais utilizadas nas suas práticas.

A seguir, e ainda com bastante relevância, encontramos o desenho sugerido e a pintura sugerida. De seguida, mas já como uma relevância mais reduzida, surgem a estampagem e as construções.

Ainda ao analisar os dados referentes a estes docentes, mas focando a análise na prioridade de exploração, isto é, dando maior atenção ao gradiente de cor, continuamos a notar que as técnicas de desenho (livre e sugerido) e de pintura (livre e sugerida), reúnem as preferências de grande parte das Educadoras.

Quanto às técnicas mais utilizadas pelos Professores, podemos observar que estas centram-se no desenho sugerido e no recorte.

Depois destas duas técnicas, e ainda com grande importância, encontramos o desenho de expressão livre e a colagem, seguidos da pintura de expressão livre.

Partindo para a análise dos gradientes de cor, podemos observar que as preferências concentram-se nas técnicas de desenho de expressão livre e sugerido.

Outro dado que importa referir e que nos leva para questões ambientais e financeiras, é o facto de apenas dois dos inquiridos terem referenciado a utilização dos Materiais Reciclados e na 4.<sup>a</sup> opção de escolha, um nível muito próximo das técnicas menos utilizadas.

Isto deixa-nos a pensar. Ora, se muitas vezes os professores referem que não praticam atividades desta natureza devido aos orçamentos reduzidos das escolas, porque não orientam as suas atividades de forma a utilizar materiais reciclados e assim menos dispendiosos?

A este propósito, ao entrevistar uma Educadora e ao colocar-lhe a questão “Se tivesse que aconselhar um estagiário sobre os principais cuidados a ter na exploração de atividades destas áreas o que diria? Como o alertaria para as potencialidades das Expressões?”, esta respondeu utilizando as palavras seguintes:

“Para começar, uma vez que estamos em crise, pensem logo nos materiais que vão precisar para a realização das atividades, e se puderem ser substituídos por materiais recicláveis é ótimo e também sempre podem pedir às crianças, não pode ser nada muito caro, mas não custa nada participarem porque nós trabalhamos sempre é para eles e a escola não é uma fábrica de ofertas” (Educadora, E2, 11 anos de serviço).

Confrontando os discursos obtidos nas entrevistas com os resultados obtidos nos inquéritos, arriscamos dizer que nem sempre aquilo que os docentes que estão no ativo aconselham é o que fazem efetivamente nas suas práticas letivas diárias.

Por outro lado reforçamos aqui o conselho deixado por esta Educadora, que nos parece ser um aspeto importante a ter em conta por qualquer profissional do ensino, esteja ele no ativo ou esteja ele a iniciar a sua prática, como é o nosso caso.

#### 4.4.4. A Expressão Dramática na prática letiva diária

Apresentados os dados referentes à Expressão Plástica, avançamos para o bloco seguinte, o de Expressão Dramática, cumprindo assim a ordem de assuntos apresentado no nosso questionário, tal como nos tínhamos proposto inicialmente.

Desta vez, os docentes foram confrontados com todo um conjunto de recursos e técnicas no contexto da área de Expressão Dramática.

Os Recursos/Suportes de Expressão contemplados no inquérito foram: Suportes de Expressão Dramática; Recursos elaborados com material reciclado; Fantoques de dedo; Fantoques de luva; Fantoques de vara; Fantoques de fio; Acessórios construídos com material reciclado; Máscaras de rosto inteiro; Mascarilhas; Pinturas Faciais; Sombras Chinesas; e Outros.

As suas prioridades de abordagem de tais recursos encontram-se organizados nos quadros que se seguem (ver figura 9, 10 e 11).

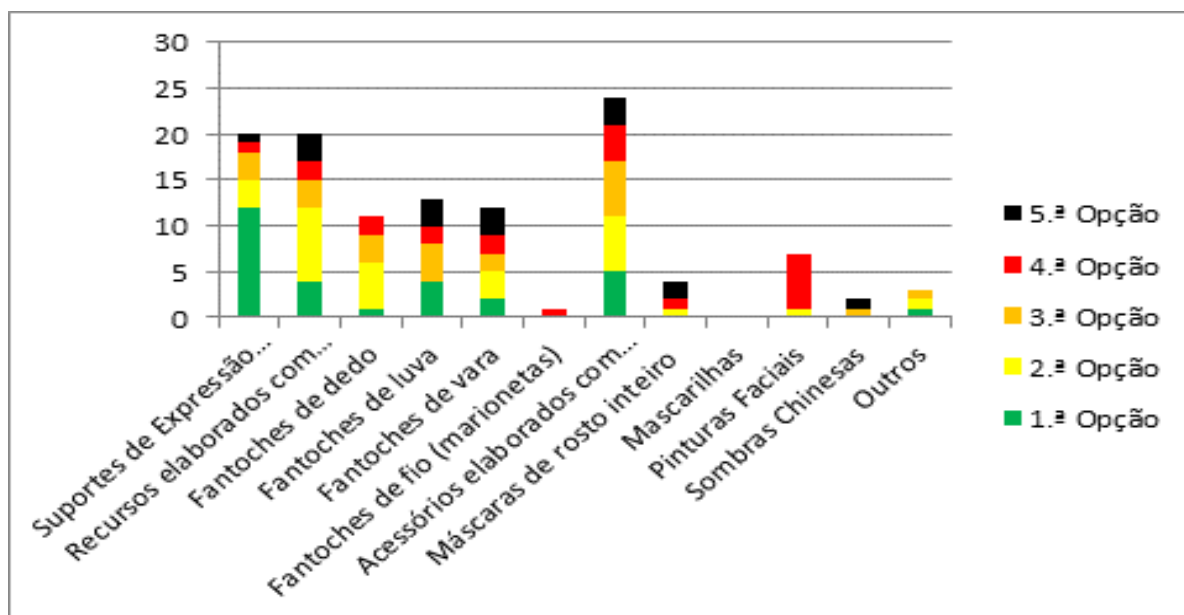
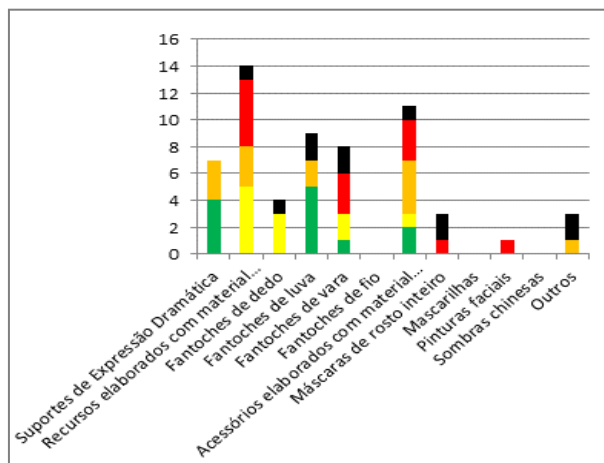
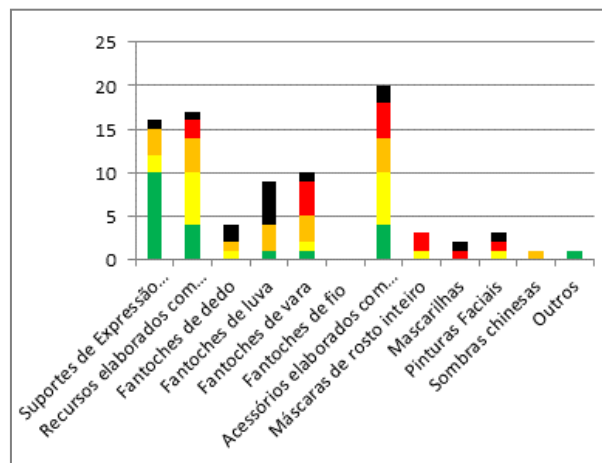


Figura 9 - Recursos/Suportes de Expressão Dramática mais utilizados pelos inquiridos



**Figura 10** - Recursos/Suportes de Expressão Dramática mais utilizados pelos Educadores



**Figura 11** - Recursos/Suportes de Expressão Dramática mais utilizados pelos Professores

Iniciamos a apresentação dos dados referentes à Expressão Dramática com a abordagem às técnicas mais utilizadas pelos docentes.

Ao analisarmos os gráficos apresentados (ver figura 9, 10 e 11) ficamos com uma ideia daqueles que são os recursos mais utilizadas e qual a prioridade que os mesmos contraem na prática diária dos docentes. Percebemos ainda que, neste caso, também educadores e professores, apresentam prioridades bastante distintas.

Numa primeira leitura, podemos verificar que os docentes centraram as suas escolhas nos Suportes de Expressão Dramática, logo seguidos dos acessórios e dos recursos elaborados com material reciclado, contrariando, neste particular, a tendência que se obteve aquando da análise dos dados referentes à Expressão Plástica.

Contrariamente ao que aconteceu em Expressão Plástica, houve alguns docentes que escolheram a categoria “Outros”, alguns até na sua 1.ª opção, levando a estagiária a pensar que poderá não ter sido muito abrangente nos Recursos/Suportes de Expressão que mencionou no enunciado do questionário.

Como nos é dado perceber, através de uma análise global dos dados apresentados (ver figura 9), os acessórios construídos com material reciclado, os suportes de expressão dramática e os recursos elaborados com material reciclado, foram os recursos mais referenciados pelos docentes como os mais utilizados nas suas práticas letivas diárias.

A seguir a estes recursos, embora com relevância mais diminuta, surgem os fantoches de luva e de vara.

Também importa analisar a prioridade que os docentes atribuem a cada um dos recursos tal como fizemos para a área que exploramos anteriormente.

Com base nos gradientes de cor presentes na figura 9, podemos verificar que os docentes atribuem prioridade ao uso de suportes de Expressão Dramática e aos acessórios elaborados com material reciclado. De seguida e ainda nesta análise, surgem os fantoches de dedo que também foram alvo de um número significativo de escolhas.

Quanto aos dados relativos aos Educadores, é notória a maior incidência de utilização dos recursos e dos acessórios elaborados com material reciclado.

Ainda analisando os dados referentes a estes profissionais, mas direcionando a análise para os gradientes de cor, verifica-se que dão primazia, primeiramente, ao uso dos fantoches de luva e de seguida ao uso dos suportes de expressão.

Relativamente aos Professores, os dados recolhidos foram bastante semelhantes.

Estes docentes referem usar mais frequentemente os recursos e os acessórios elaborados com material reciclado. E, se analisarmos as suas prioridades, os resultados são os mesmos.

Assim sendo, podemos observar que, no âmbito da Expressão Dramática, os recursos utilizados pelos Educadores e pelos Professores participantes do nosso estudo são praticamente idênticos.

### 4.4.5. A Expressão Musical na prática letiva diária

O presente tópico diz respeito à Expressão Musical, nomeadamente aos instrumentos mais utilizados pelos docentes inquiridos aquando das suas práticas no âmbito desta área.

Os seguintes gráficos elucidam-nos destes mesmos dados.

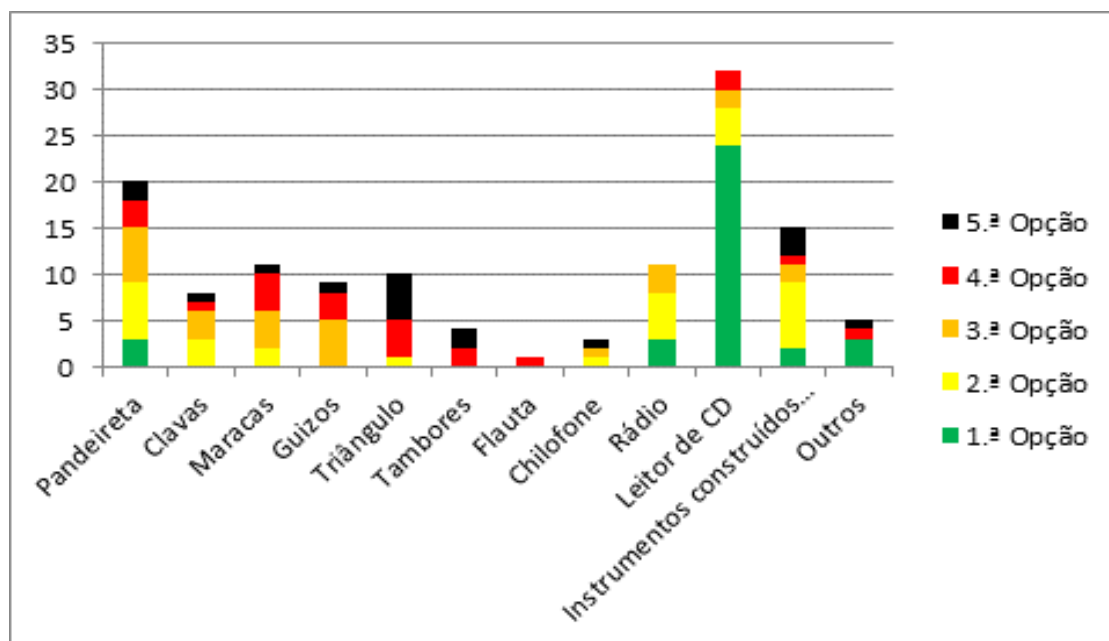


Figura 12 - Instrumentos de Expressão Musical mais utilizados pelos inquiridos

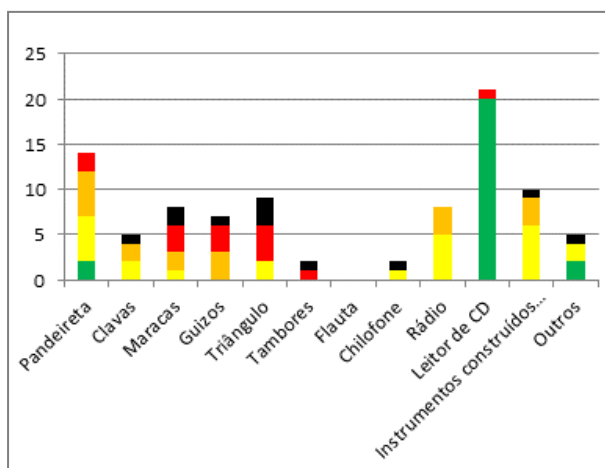


Figura 13 - Instrumentos de Expressão Musical mais utilizados pelos Educadores

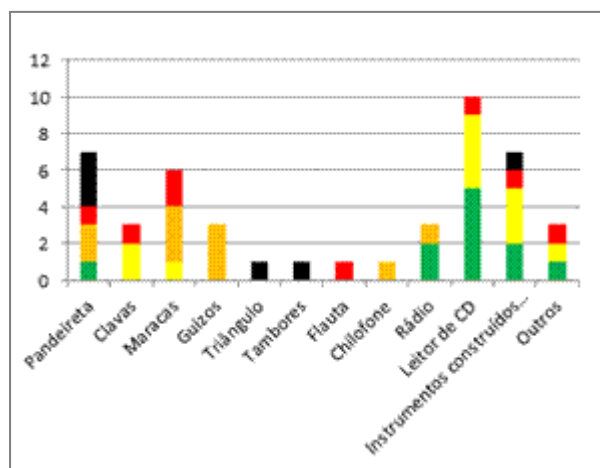


Figura 14 - Instrumentos de Expressão Musical mais utilizados pelos Professores

Os instrumentos contemplados no inquérito no bloco destinado à Expressão Musical foram: Pandeireta; Clavas; Guizos; Maracas; Triângulo; Tambores; Flauta; Chifone; Rádio; Leitor de CD; Instrumentos construídos com material reciclado e Outros.

Começamos a apresentação dos dados referentes à Expressão Musical com a abordagem às técnicas mais utilizadas pelos docentes.

Ao analisarmos os gráficos apresentados (ver figura 12, 13 e 14) ficamos com uma ideia daqueles que são os recursos mais utilizados pelos docentes inquiridos nas suas práticas e qual a prioridade que os mesmos possuem nas suas dinâmicas.

Numa primeira leitura, podemos verificar que os docentes, em geral, centraram fortemente as suas escolhas no leitor de CD, seguindo-se a pandeireta, embora com um número de escolhas bastante mais reduzido.

Tal como o que aconteceu em Expressão Dramática, houve alguns docentes que escolheram a opção “Outros”, levando a estagiária a pensar que, uma vez mais, poderá não ter sido muito abrangente nos instrumentos que apresentou como hipóteses de escolha.

Como é observável através de uma análise global dos dados apresentados (ver figura 12) há uma enorme concentração de escolhas no leitor de CD sendo que os restantes instrumentos apresentados ficam com escolhas bem mais reduzidas, mas equilibradas entre si.

Destes restantes instrumentos que foram alvo de primeira opção, destacamos a pandeireta e o rádio que ainda reuniram um número significativo de escolhas.

Embora com número mais reduzido, os instrumentos construídos com material reciclado também foram referenciados como primeira escolha, verificando assim que também nesta área os docentes apresentam preocupações ambientais e financeiras.

Analisados os dados do primeiro gráfico, avançamos para a análise dos dados presentes na figura 13, elucidativos das escolhas dos Educadores.

Na figura supramencionada, voltamos a comprovar que o leitor de CD continua a ser o mais utilizado, pois foi o mais escolhido, quer em número quer em prioridade de utilização.

Em número, e seguido do leitor de CD, verificamos que a pandeireta e os instrumentos construídos com material reciclado também foram alvo de grandes referências por parte dos Educadores.

Estes mesmos instrumentos continuam a ser os referidos se procedermos à análise o de prioridade de utilização, mas agora acresce-se o uso do rádio que anadariou tantas primeiras escolhas como os instrumentos construídos com material reciclado.

Nos dados referentes às escolhas dos Professores, notamos que os recursos utilizados entre estes profissionais e os Educadores são mais distintos, ao contrário do que aconteceu, por exemplo, na análise relativa à Expressão Dramática.

Os Professores concentraram as suas escolhas no leitor de CD, quer em número quer em prioridade de utilização, sendo mais uma vez o recurso que obteve maior representatividade.

Estes profissionais ainda atribuíram primeira opção, embora em menor número, por exemplo à pandeireta. Todos os inquiridos que escolheram a opção outros referiram utilizar o corpo.

### 4.4.6. A Expressão Motora na prática letiva diária

O presente tópico diz respeito à Expressão Motora, nomeadamente aos materiais mais utilizados pelos docentes inquiridos aquando das suas práticas no âmbito desta área.

Os seguintes gráficos elucidam-nos destes mesmos dados.

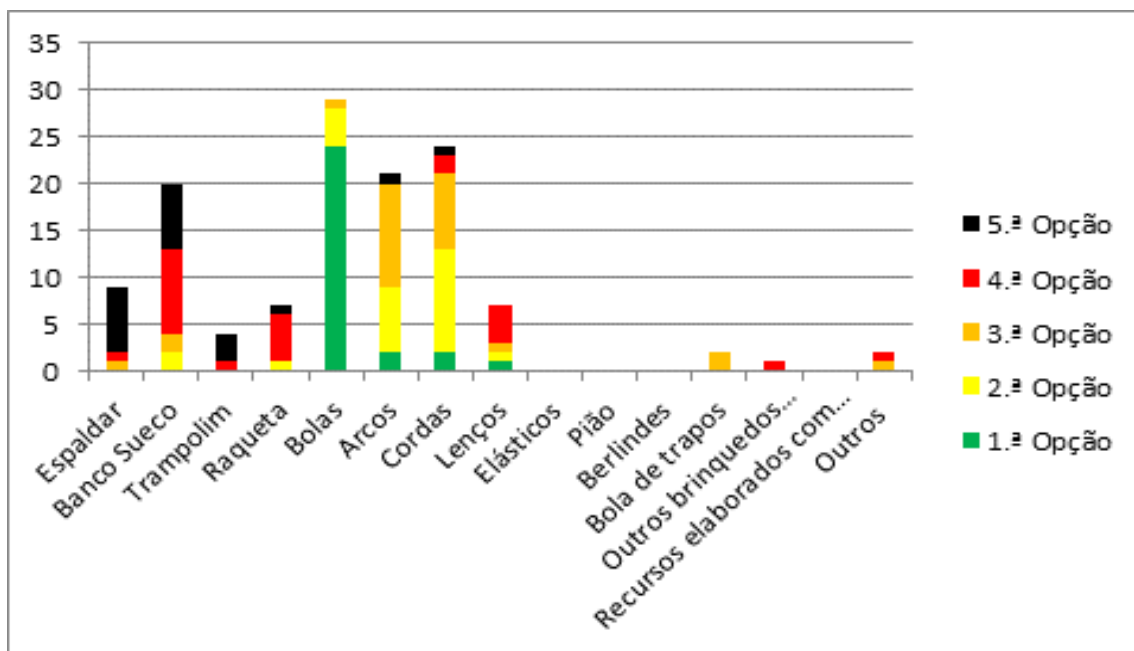


Figura 15 - Materiais mais utilizados pelos inquiridos em Expressão Motora

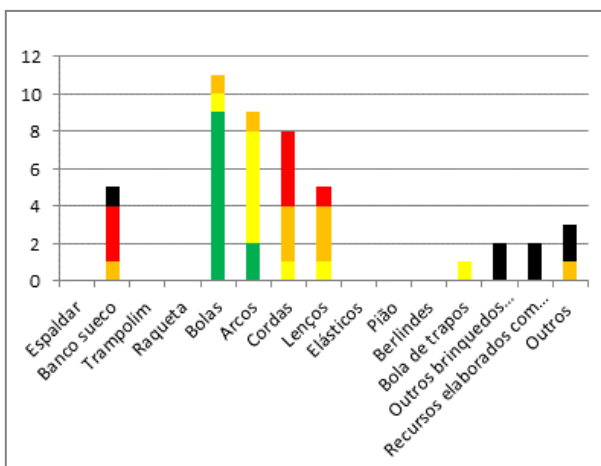


Figura 16 – Materiais de de Expressão Motora mais utilizados pelos Educadores

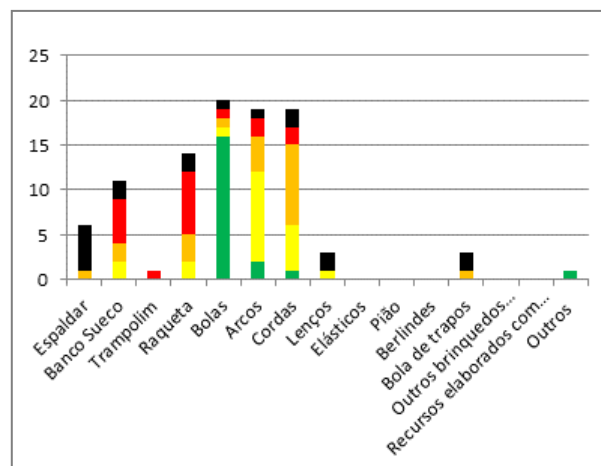


Figura 17 - Materiais de Expressão Motora mais utilizados pelos Professores

De entre muitos os materiais pacíveis de utilização nesta área, a estagiária contemplou no seu questionário o Espaldar; o Banco Sueco; o Trampolim; a Raqueta; as Bolas; os Arcos;

as Cordas; os Lenços; o Elástico; o Pião; os Berlindes; a Bola de Trapos; Outros Brinquedos Tradicionais; Recursos elaborados com material reciclado e Outros.

Ao analisarmos os gráficos apresentados (ver figura 15, 16 e 17) ficamos elucidados daqueles que são os instrumentos mais utilizadas e qual a prioridade que os mesmos tomam na prática diária dos docentes. Percebemos igualmente que, educadores e professores, apresentam práticas bastante distintas nesta área.

Como nos é dado a perceber através de uma análise global dos dados apresentados (ver figura 15) as bolas e as cordas, foram apontadas pelos docentes como os materiais mais utilizados nas suas práticas.

A seguir a estes dois materiais, e também com uma relevância bastante significativa, encontramos o banco sueco, os arcos e o espaldar.

Também será interessante examinar a prioridade de exploração atribuída pelos docentes quando se referem aos materiais em causa, que nos é dada a entender pelos gradientes de cor anteriormente explicitados.

Assim, somos levados a concluir que, independentemente das frequências de escolha já enunciadas, as bolas e os arcos são os recursos que se apresentam como preferências dos docentes.

No que concerne aos dados referentes aos Educadores, as bolas e os arcos continuam a ser apontadas como os instrumentos mais utilizados nas suas práticas.

A seguir, e ainda com bastante relevância, encontramos as cordas, os lenços e o banco sueco.

Ainda ao analisar os dados referentes a estes docentes, mas focando a análise na prioridade de exploração, isto é, dando maior atenção ao gradiente de cor, continuamos a notar que as bolas e os arcos são os materiais prediletos dos educadores do estudo.

Quanto aos materiais mais utilizadas pelos Professores, podemos observar que estes continuam a centrar-se nas bolas e nos arcos. Estes instrumentos também foram referidos como os de opção prioritária.

Depois destes dois instrumentos, mas já com prioridades mais reduzidas, encontramos as cordas e as raquetas.

De um modo geral, os dados presentes nas três figuras são semelhantes. O material predileto de todos os profissionais são as bolas e a restante variação situa-se, essencialmente, nos arcos e nas cordas.

Podemos observar que os professores recorrem nas suas práticas a mais materiais que os educadores e isto talvez seja justificado pela faixa etária dos educandos em questão.

#### **4.5. Sugestões e conselhos dos docentes para a exploração das Expressões Artísticas na prática letiva diária**

Aquando da implementação das entrevistas e dos inquéritos, procuramos, sempre que possível, apresentar questões que nos pudessem alertar e aconselhar de eventuais situações da futura prática docente.

Estas questões foram colocadas da seguinte forma: “Se tivesse que aconselhar um estagiário sobre os principais cuidados a ter na exploração de atividades destas áreas o que diria? Como o alertaria para as potencialidades das Expressões?”, e, “Se tivesse uma “varinha de condão”, que ordem lhe daria, a fim de melhorar as suas práticas na área das Expressões ou até mesmo no seu processo de formação nestas áreas?”.

As respostas obtidas para estas perguntas foram muitas e muito variadas, centrando-se em questões financeiras, políticas, pessoais, entre outros assuntos.

Um testemunho de uma Educadora, no seguimento da questão direcionada para os estagiários, chamou-nos particularmente à atenção pois focou essencialmente as crianças e os sinais que estas dão. Nas suas palavras:

“Diria para ficar atento às crianças. Aos sinais deles porque é fácil perceber o que é que eles gostam, o que é que eles querem e principalmente à criatividade delas. E por ser tão importante essa criatividade é quase como deixar ao alcance delas aquilo que realmente querem para mostrarem e demonstrarem a sua criatividade, a sua originalidade... O principal é estar atento às solicitações entre aspas das crianças”  
(Educadora, E1, 23 anos de serviço).

Ainda nesta questão, outra Educadora deu a sua resposta direcionando-a para questões de ordem financeira e, conseqüentemente, para questões ambientais visto focar o uso de materiais recicláveis.

Esta aconselharia o estagiário da seguinte forma:

“Para começar, uma vez que estamos em crise, pensem logo nos materiais que vão precisar para a realização das atividades, e puderem ser substituídos por materiais recicláveis é ótimo e também sempre podem pedir às crianças, não pode ser nada muito caro mas não custa nada participarem porque nós trabalhamos sempre é para eles e a escola não é uma fábrica de ofertas. Depois, falando agora das potencialidades, ponham um bocadinho de lado a preocupação estética, acho que vocês focam-se muito

nisso e às vezes as competências ficam fora, não pode ser. É equilibrar essas duas vertentes” (Educadora (E2) 17 anos de serviço).

Apresentados os testemunhos das Educadoras referentes à 1.<sup>a</sup> questão, passaremos a apresentar os testemunhos das Professoras, ainda no âmbito da mesma.

Uma Professora experiente, consciente das dificuldades dos dias que correm, focou no seu discurso a coragem dos que ainda assim decidem envergar pelo caminho da Educação, ou melhor, da profissão docente que atravessa hoje enormes desafios, numa sociedade cada vez mais complexa e em constante mudança e evolução o que requer dos Educadores e Professores uma permanente atualização, formação contínua, formação para a vida.

Atentamos o seu testemunho:

“Antes de mais alertaria-os para todo o panorama que se vive na área da Educação... Está mesmo muito difícil e por isso admiro quem mesmo assim decide seguir esta área. Ensinar no 1.º ciclo sempre foi desvalorizado mas engana-se quem pensar que é fácil... Agora nas Expressões... Alertaria para os gastos que muitas vezes as atividades desta área implica... Mesmo em estágio trabalham para as escolas e as escolas não têm grandes materiais para tal, por isso devem pensar e repensar muito bem as atividades para que gastem o menos possível. Quanto às potencialidades... Falando assim no abstrato é difícil, com um exemplo de uma atividade seria mais fácil... Mas diria que é uma área que os alunos gostam e por isso interligá-la com as outras pode ser um caminho para o sucesso das outras” (Professora, E3, 15 anos de serviço).

Consciente de que as Expressões são uma área de grande interesse para os mais jovens, outra das Professoras profere o seguinte:

“Diria que os alunos gostam aderem muito bem e por isso devem ser potencializadas nesse sentido ligando-as com as outras áreas. Alertaria para a organização que devem dar, sim porque é muito bonito mas eles num instante entram na brincadeira e fica o caldo entornado... Equilibrar a liberdade e a criatividade com as regras de sala de aula, etc. Ah e também alertaria para os gastos... Eu sei que devem dar o litro porque é um estágio mas vocês não trabalham e a vida não está fácil. Sou apologista que nestas áreas o trabalho torna-se muito mais enriquecido se usarem materiais recicláveis. Mesmo que não saibam o que fazer ou os temas, os estagiários devem ir guardando

com bastante antecedência lixo (risos), rolos de papel higiênico, caixas de cereais, caixas de queijo, garrafas...” (Professora, E4, 12 anos de serviço).

Quanto à segunda questão, referente às práticas e à formação dos docentes que participaram no estudo, estes profissionais, se tivessem “uma varinha de condão”, dariam-lhe ordens de índole variada, que assentam em questões como a monodocência, a formação contínua, e ainda questões de cariz burocrático.

Começamos por apresentar um discurso que dá ênfase às questões da formação contínua na área das Expressões:

“Se tivesse uma varinha de condão gostaria de transformar as formações na área das Expressões mais práticas e menos teóricas e que houvesse recursos/materiais suficientes, face à quantidade de alunos” (Professora (I 23) 6 anos de serviço).

Uma vez que os docentes encontram-se insatisfeitos com as formações que são facultadas no âmbito das Expressões, surge a questão da monodocência, querendo, os Educadores/Professores que haja uma parceria aquando da lecionação desta área.

A título de exemplo, apresentamos um outro testemunho que, se tivesse “uma varinha de condão” desejaria:

“Um professor especializado em Expressões que viesse à escola dar os tempos referentes à Expressão Plástica, Musical e Dramática. Tal como acontece em Educação-Física” (Professor, I 21, 17 anos de serviço).

Num outro testemunho a atenção recai sobre as questões burocráticas, que os docentes tanto contestam, em defesa de uma vida mais estável. Consideremos a seguinte opinião:

“Se tivesse uma varinha de condão mandava “congelar” todas as alterações sucessivas que são constantemente implementadas na carreira/prática docente, de forma a termos estabilidade/dinâmica para lecionar sem tanta burocracia” (Professora, I15, 13 anos de serviço).

## 4.6. Conclusões e Limitações do Estudo

Feita a análise de todos os dados recolhidos, muitas são as conclusões que podemos adiantar. Ora se comprovou teorias apresentadas ao longo de todo o trabalho, ora se constatou que sempre existem algumas discrepâncias entre a teoria e a prática.

Chegados a esta etapa, sentimo-nos capazes de proceder a uma reflexão mais profunda a fim de dar resposta aos nossos objetivos e situar o leitor relativamente à questão que deu nome ao presente capítulo: “O lugar das Expressões Artísticas na prática letiva diária”.

As conclusões serão apresentadas com base na mesma orientação dada à apresentação dos dados, isto é, focando primeiramente a formação na área das Expressões Artísticas e posteriormente a prática letiva diária de cada uma delas.

Quanto às questões da formação inicial, 69,5% dos inquiridos referiram que não foram suficientemente preparados para lecionar no âmbito das Expressões Artísticas. Referiram que ao longo da formação tiveram disciplinas que as focavam mas nunca de forma suficientemente aprofundada. Adiantaram ainda que a sua preparação provém da prática adquirida com o tempo de serviço.

Contudo, embora os docentes afirmem que não foram preparados para tal na sua formação inicial, apenas 50% dos inquiridos é que referiram ter feito formação contínua essencialmente adquirida em ações de formação que participam.

Assim sendo, parece-nos que os 17,5% dos inquiridos que afirmaram não ter tido uma preparação suficiente, pouco fazem para contrariar esta carência, limitando-se a combatê-la através da experiência adquirida nas práticas letivas diárias.

Estas carências e a falta de formação remetem-nos para as questões da monodocência, assunto que também foi abordado no estudo.

De todos os participantes no estudo, 72,5% discordam com a monodocência, isto é, são apologistas das coadjuvações, sendo que 27,5% afirmam o contrário, ou seja, defendem que deve haver monodocência e por isso acham que estão aptos a lecionar todas as áreas, não necessitando de coadjuvação por parte de profissionais especializados.

De todas as áreas das Expressões Artísticas, os docentes inquiridos referiram ter maior dificuldade na lecionação da Expressão Musical e da Expressão Dramática. A área que definiram como de mais fácil foi a de Expressão Plástica.

A Expressão Motora, embora tenha sido referenciada com uma área de maior dificuldade, isto surgiu em número muito reduzido. Em grande parte das escolas onde os inquiridos lecionam, esta área é coadjuvada o poderá ter contribuído para que a área fosse

referenciada com maior dificuldade um número muito reduzido de vezes. Os docentes titulares referiram que mesmo quando têm que a lecionar sem coadjuvação não ficam constrangidos pois os colegas especialistas da área dão sempre orientações, que contribuem para o sucesso das atividades.

Esta será mais uma constatação que vem reforçar a importância das coadjuvações.

Relativamente à Expressão Plástica, podemos comprovar que as técnicas mais utilizadas centram-se muito no Desenho e na Pintura, ora de expressão livre ora sugerida.

Neste sentido, não podemos deixar de anotar que as técnicas mais utilizadas pelos nossos docentes ainda são as mais tradicionais, ficando praticamente sem representação algumas das técnicas mais arriscadas, tais como a estampagem ou a digitinta.

Um dado que também se pôde constatar, que nos levantou alguma surpresa, foi o facto de os materiais reciclados nunca terem sido alvo de grande referência pelos inquiridos, visto que ao longo dos seus discursos enfatizaram que as questões financeiras eram sempre um grande entrave à implementação de atividades de todas as áreas ligadas às Expressões.

Isto leva-nos a concluir que as questões de ordem financeira acabam por funcionar um pouco como eventuais desculpas, a fim de se justificar a abolição de atividades expressivas. Por outro lado, também podemos concluir que a falta de conhecimento no assunto das Expressões faz com que os docentes não consigam encontrar soluções para tirar partido das potencialidades didáticas dos materiais reciclados.

Quanto à Expressão Dramática, também se verifica que os docentes têm tendência em centrar as suas práticas na utilização de recursos mais tradicionais, dando pouco espaço à criatividade das crianças, na construção de materiais e adereços.

Os Recursos mais utilizados foram os Suportes de Expressão Dramática, os materiais e acessórios construídos com material reciclado (contrariamente ao que aconteceu em Expressão Plástica), e os Fantoques de luva e de vara.

Os recursos que se mostraram menos usuais foram as marionetas, as máscaras de rosto inteiro, as mascarilhas, as pinturas faciais e as sombras chinesas.

Esta foi uma área que os docentes referiram como das menos abordadas e ainda adiantam que muitas vezes só a abordavam através de leituras expressivas interligando a Expressão Dramática com o Português.

Com este dado também podemos concluir que o conhecimento de alguns docentes nestas áreas não é muito abrangente pois, no nosso entender leitura expressiva não deverá ser considerada uma atividade do âmbito da Expressão Dramática.

A Expressão Musical foi uma área que surpreendeu a estagiária de forma negativa. Quer no Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo, grande parte dos docentes inquiridos centraram as suas escolhas sempre no leitor de CD ficando grande parte dos instrumentos apresentados com uma representatividade muito baixa, havendo até alguns sem nenhuma escolha prioritária e outros sem qualquer tipo de escolha.

A Flauta e o Chifone foram os dois instrumentos que obtiveram menor representatividade, aspeto que não nos surpreendeu, considerando o facto de já se ter apercebido que muitos dos docentes não tinham sido preparados para a lecionação nestas áreas aquando da formação inicial e por considerar estes instrumentos os mais complexos de todos em termos de utilização.

Pela razão inversa, o facto de não utilizarem os tambores foi um aspeto que nos surpreendeu uma vez que muitos dos docentes referiram que grande parte dos instrumentos que nomearam eram apenas utilizados para marcar ritmos e os tambores, a nosso ver, são um instrumento propício para tal.

Por último, referimos a Expressão Motora que, ao contrário do que se previa, não foi uma área referida pelos docentes como mais difícil de lecionar.

Com o investigar desta questão apercebemo-nos que tal facilidade devia-se à coadjuvação da área e do trabalho cooperativo entre o professor titular e o professor de Educação-Física.

E, tal como aconteceu em todas as outras áreas, verifica-se sempre maior concentração no uso dos materiais ditos mais tradicionais abolindo a utilização de outros vistos como mais arrojados.

Em todos os níveis, sempre se verificou grande adesão ao uso das Bolas.

E, mais uma vez, verificou-se uma grande desvalorização das tradições e das questões ambientais visto ao longo do estudo se ter observado que os inquiridos, aquando da abordagem a esta área, nunca nomearam os Brinquedos tradicionais e materiais construídos com material reciclado.

Quanto às limitações do estudo, temos a apontar, principalmente, a reduzida taxa de resposta. Como já referimos acima, entregámos 66 questionários e apenas obtivemos resposta a 40, traduzindo assim uma taxa de resposta de 60,6%, aspeto que ficou muito à quem das nossas expectativas iniciais.

Outra limitação foi a escassez de tempo que impossibilitou alargar este estudo para outras realidades, por exemplo, a entrega de questionários em outras escolas, de meios mais rurais, por exemplo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

## Considerações Finais

Pelo facto deste trabalho se ter iniciado com a temática da formação inicial de professores, iniciaremos estas considerações focando este mesmo assunto.

A formação inicial de professores tem vindo cada vez mais a apresentar grande importância visto os desafios colocados a estes profissionais serem cada vez maiores, dada a inconstante mudança social e política relativamente à educação.

Ao findar esta etapa de formação, e com a conseqüente elaboração do presente relatório, a estagiária teve o intuito de focar todo o seu processo de estágio - uma das etapas da formação inicial de professores - descrevendo-o, analisando-o e refletindo-o em contextos das duas valências onde desenvolveu os estágios, no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio revelou-se uma etapa de primordial importância pois permitiu o contato com as escolas, entidades onde se exercerá a nossa futura profissão docente. Também foi nos estágios que se vivenciaram momentos de decisão e de resolução de problemas inerentes às práticas letivas. Foi uma fase de crescimento pessoal e profissional que permitiu uma maior tomada de consciência daquilo que está implícito na profissão docente.

Durante os estágios, no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, a estagiária tentou facultar experiências de aprendizagem o mais variadas possíveis às crianças, principalmente no que diz respeito à área das Expressões Artísticas, tentando articulá-las com as outras áreas curriculares.

Deste modo, a expressividade e a comunicação das crianças foi facilitada visto que os meios disponibilizados para tal, que foram essencialmente Suportes de Expressão, foram diversos e cada criança sempre encontrou um meio com o qual se identificasse.

Com estas mesmas atividades, pretendeu-se integrar, de uma forma harmoniosa as diferentes valências das Expressões Artísticas: Expressão Dramática, Plástica, Físico-motora e Musical. Todas estas áreas têm características muito lúdicas e por isso têm sempre muito impacto junto das crianças fazendo com que fiquem motivadas e entusiasmadas para a concretização de atividades desta natureza.

Esta constatação surge com base na observação da prática mas também é comprovável pela revisão de literatura feita na área e apresentada ao longo de todo o relatório, havendo a acrescentar que este tipo de atividades tem sido cada vez mais valorizado pois é imprescindível ao desenvolvimento integral e global da criança.

Por já se ter finalizado os estágios e por neles se ter desenvolvido várias atividades ligadas à área das Expressões e concretizado variados Suportes de Expressão, pode-se afirmar que estas mostraram-se verdadeiros pontos estratégicos para a abordagem de conteúdos mais teóricos de forma mais apelativa para as crianças.

Contudo, que não se pense que estas áreas são meros auxiliares às áreas ditas mais teóricas.

Isto é, as Expressões Artísticas também são merecedoras de momentos próprios em que cada criança tem mais espaço para demonstrar a sua criatividade e a sua liberdade de expressão, que são fatores imprescindíveis ao crescimento e ao desenvolvimento dos mais jovens.

Complementando tudo isto, surgiram os testemunhos dos participantes no estudo que afirmam que, sempre que possível, articulam as áreas das Expressões com as outras áreas do currículo e também afirmam que quando as atividades se desenvolvem neste sentido o produto final e a aprendizagem é sempre melhor conseguida.

Por outro lado, também referem um obstáculo que a própria estagiária sentiu aquando dos estágios com maior intensidade no estágio do 1.º Ciclo: a falta de materiais e de tempo. Outros entraves ao recurso a estas áreas que os participantes referiram passaram pela falta de formação na área e, conseqüentemente, pela falta de conhecimento de conteúdos e exemplos práticos de atividades sobre as Expressões, entre outros.

No que concerne à implementação de atividades desta natureza em contexto de 1.º Ciclo, os docentes referem que a falta de tempo justifica-se pela sobrecarga de conteúdos estipulados pelos programas e pelas provas nacionais a que os alunos estão sujeitos.

Assim sendo, podemos concluir que os profissionais de educação continuam a dar maior importância às áreas ditas mais teóricas e, por isso, é notória a desvalorização que atribuem à área central de todo este trabalho – as Expressões Artísticas.

Em suma, e convictos de que esta área é e deve ser uma área vista com a mesma relevância do que as outras, afirmamos que, embora ainda haja muito a fazer para que esta desvalorização seja abolida, é de extrema importância que se potencie e se maximize as atividades, as experiências e as aprendizagens promovidas através destas áreas para que se proporcione às crianças uma educação mais ampla, mais rica e mais desejada.

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. *et al.* (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais – um livro para adultos sobre a matemática das crianças*. Lisboa: Gradiva.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A., Santos, J. & Santos, M. (1971). *Educação pela Arte na Escola Primária – Guia Didáctico*. Lisboa: Tipografia António Coelho Dias, Lda.
- Almeida, A. *et al.* (s/d). *Educação pela Arte na Escola Primária – Guia Didáctico*. Ministério da Educação Nacional: Direcção Geral do Ensino Primário.
- Almeida, J. (1994). *Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular*. Revista ANDE, v.13, n. 20, p. 39-42.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projecto "procur"*. Infância e educação - investigação e práticas (5), 62-88;
- Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Edições ASA
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW- Hill de Portugal, Lda. Amadora.
- Arroyo, M. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Bahia, S. (2008). Constrangimentos à expressão artística: Uma perspectiva desenvolvimentista. In, Bahia, S. (2008) *Atas do Congresso Ibero-Americano da Educação Artística: Sentidos Transibéricos* (pp. 95-102). Beja: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barreiro, I. & Gebran, R. *Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor*. In: Barreiro, I. & Gebran, R. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- Barret, M. (1979). *Educação em Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bartolomeis, F. (1976) *A Nova Escola Infantil – as crianças dos 3 aos 6*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular – A conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora.

- Bessa, M. (1972). *Artes Plástica entre as Crianças*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). *A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados*. Documento fotocopiado.
- Canário, R. (2001) A prática profissional na formação de professores. In: Campos, Bártolo Paiva. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos – Guia prático*. 1ª edição. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância n°81*, p. 10-15.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cross, J. (1977). *O Ensino de Arte na Escola*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, vol. 1, n.º 4 (jan./mar.), 107-112. (retirado de <http://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educacao-infantil.pdf> em março de 2013).
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Ninerva.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.
- Delors, J., et al. (1996). *Educação um Tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO: Edições Asa.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (2002). *O Olhar dos alunos e professores sobre a História e o seu Ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.

- Ferreira, V. (2007). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In Augusto Santos e Silva e José Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, A. (2011). *Á Descoberta da Profissão Docente – Culturas de Escola e Aprendizagem Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação.
- Figueiredo, M. (s/d). *Projeto Curricular no Jardim de Infância – Uma proposta*. Lisboa: Bola de Neve.
- Florêncio, D. (2011). *Educação expressiva na infância – estimulação aos estádios de desenvolvimento*. In M. Ferraz (org.). *Educação Expressiva: um novo paradigma educativo* (pp. 105-115). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora Lda.
- Formosinho, J. A formação prática de professores. In: Campos, Bártoolo Paiva. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 46-64.
- Ghedin, E. et al. (2008). *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Giordian, A. (1998), *Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gloton, R. & Clero, C. (1975). *A actividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Godoy, M. (s/d) *Expressão e Comunicação – Uma Proposta para Professor*. Brasil: Editora Vozes;
- Gomes, M. *Formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de educadores. Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo, Cortez, 2009.
- Gómez, A. *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998. p. 93-114.
- Guislain, G. (1994). *Didáctica e Comunicação*. 1ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Horn, M. *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Landier, J. & Barret, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Edições Afrontamento
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, M. (2001). *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Luckesi, C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. *O lúdico na prática educativa*. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro. Vol. 22, pág. 119-120. Jul/Out, 1994.
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária.
- Macedo, L. Petty, A. & Passos, C. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância – Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Porto – Edições Asa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica
- Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores, in Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (org.): *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa.

- Oliveira, V. (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Osborne, R. & Freyberg, P. (1991). *Learning in Science - The Implications of Children's Science*, Heinemann, Hong Kong.
- Ostetto, L. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas, Papyrus, 2000.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI – A formação de professores e o desafio da avaliação*. Arimed Editora.
- Piaget, J. (1972). Epistemologie des relations interdisciplinaires. In Ceri (eds.) *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*, pp. 131-144. Paris: UNESCO/OCDE.
- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez;
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Projeto Educativo de Escola (EB1/JI de Livramento 2)
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Rangel, M. (2001). Monodocência-Coadjuvação. In Ministério da Educação (2001). *Monodocência*. Viseu: Departamento de Educação Básica, pp. 61-67.
- Raully, T. (1992). *Escolher e utilizar os Suportes Visuais e Audiovisuais*. Coimbra: Editora Coimbra.
- Reis, L. (2005). *Expressão corporal e dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. (1991). O Trabalho Realizado com Professores do Ensino Primário. Em: Estrela, A., Pinto, M., Silva, I., Rodrigues, A. e Pinto, P. *Formação de Professores por competências – Projecto Foco*. (pp. 83- 110). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rounds, L. (1996). *The classroom-based researcher as fieldworker: strangers in a strange land*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto editora.
- Sant’anna, I. M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, S. (2010). *O Brincar na Escola*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sarmiento, M. (1994). *A vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Secretaria Regional da Educação e Formação. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação: Direcção Regional da Educação e Formação;
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, C. (1999). Avaliação alternativa e listas de verificação: alguns contributos para a formação de professores. *Revista Arquipélago*, 2, p. 170.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Snyders, G. (1992). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. – 3.º Volume – Música e Artes Plásticas –. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sousa, A. (s/d). *A Expressão Dramática*. Básica Editora.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Vargas, S. R. S. & Pavelacki, L. F. (s.d.). *A importância dos Jogos no Desenvolvimento Educacional da Criança*. Acedido a 1 de novembro de 2013, disponível em <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2005/artigos/psicologia/12.pdf>.
- Vieira, F. (1993) - *O Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Lisboa: Edições Asa.
- Vilar, A. (1998). *O professor Planificador*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, A. M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 1ª Edição. Edições ASA. Lisboa.

Zeichner, K. (1993). *Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.